

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA
EDUCACIÓN**



TESIS DOCTORAL

**Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las
estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5º de
primaria**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Esperanza Vázquez González

DIRECTOR

Víctor Santiuste Bermejo

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
Y DE LA EDUCACIÓN



**COMPRENSIÓN LECTORA: COMPROBACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y USO
DE LAS ESTRATEGIAS LECTORAS METACOGNITIVAS Y COGNITIVAS EN
ALUMNOS DE 5º DE PRIMARIA.**

TESIS DOCTORAL DE:

Dña. ESPERANZA VÁZQUEZ GONZÁLEZ

DIRIGIDA POR:

DR. D. VICTOR SANTIUSTE BERMEJO

Madrid, 2015

A mis padres, gracias a los cuales estoy aquí y a los que tanto les debo.

Agradecimientos:

A D. Víctor, por su apoyo constante, por ser un gran docente y una gran persona.

A Cecilia, por su ayuda en la metodología.

A Enrique, por su inestimable ayuda con los cálculos estadísticos.

Al grupo de expertos, sin el cual no podría haber salido adelante este estudio.

A los centros educativos y al grupo alumnos que colaboraron para hacer realidad este proyecto.

A mis hermanas, cuñados y sobrinos que han vivido de manera muy intensa esta etapa.

A mis amigos que me han motivado y han hecho que haya sido más ameno el trabajo.

INDICE

INDICE DE TABLAS.....	1
INDICE DE FIGURAS.....	5
INDICE DE ANEXOS.....	9

INDICE GENERAL

Introducción y ordenación de capítulos.....	11
Capítulo 0: Estado de la cuestión.....	21
Capítulo 1: La lectura.	28
1.1. Qué es la lectura. Una visión interactiva.	28
1.2. Los procesos psicológicos que intervienen en la lectura.	30
1.2.1. Los procesos perceptivos.	31
1.2.1.1. Los movimientos sacádicos y las fijaciones.	32
1.2.1.2. Análisis visual.	35
1.2.1.2.1. Reconocimiento previo de las letras.....	35
1.2.1.2.2. Reconocimiento global de las palabras.	36
1.2.1.2.3 El intento integrador de Vellutino.	38
1.2.2. Los procesos léxicos.	39
1.2.2.1. Los modelos de umbral.....	41
1.2.2.2. Modelos de verificación.....	42
1.2.2.3. Modelo Dual o de Doble Ruta.....	43
1.2.2.3.1 La vía léxica.	44
1.2.2.3.1.a) El léxico visual o léxico ortográfico de input.....	44
1.2.2.3.1.b) El sistema semántico.	46
1.2.2.3.1.c) El léxico fonológico.	47
1.2.2.3.2. La vía subléxica.....	48
1.2.3. Los procesos sintácticos.....	49
1.2.4 Los procesos semánticos-textuales.	53
1.2.4.1 Primer nivel: la representación mental o texto de superficie.	55

1.2.4.2 Segundo nivel: texto base.....	55
1.2.4.3. Tercer nivel: El modelo de situación y los conocimientos del lector.....	58
1.2.5. Los procesos metacognitivos.....	60
1.3 Los modelos de lectura.....	60
1.3.1 Modelos ascendentes.....	62
1.3.1.1 El modelo de Gough:.....	63
1.3.1.2. El modelo de Laberge y Samuels:.....	64
1.3.2 Modelos descendentes:.....	67
1.3.2.1 El modelo de Goodman:.....	67
1.3.2.2 El modelo de Smith.....	68
1.3.3 Modelos interactivos.....	69
1.3.3.1. El Modelo de Stanovich:.....	70
1.3.3.2. El Modelo de Frederiksen:.....	70
1.3.3.3. El Modelo de Ruddel y Speaker:.....	71
1.4 Un paso más: la lectura y la Neuropsicología.....	74
1.4.1. Lectura: inteligencia y aprendizaje.....	75
Capítulo 2: Las estrategias lectoras.....	77
2.1 Concepto de estrategia lectora.....	77
2.2 Tipo de estrategias lectoras.....	79
2.2.1. Estrategias cognitivas.....	79
2.2.2 Estrategias metacognitivas.....	79
2.2.3. Estrategias motivacionales.....	79
2.2.1. Las estrategias cognitivas.....	80
2.2.1.1. Estrategias de focalización.....	80
2.2.1.2. Estrategias de organización.....	80
2.2.1.3. Estrategias de resolución de problemas.....	81
2.2.1.4. Estrategias de elaboración.....	81
2.2.1.5 Estrategias de integración.....	81
2.2.1.6. Estrategias de verificación.....	82
2.2.2. Estrategias metacognitivas.....	82
2.2.2.1. Estrategias de planificación o estrategias antes de la lectura.....	84
2.2.2.2. Estrategias de supervisión o estrategias durante la lectura.....	85
2.2.2.3 Estrategias de evaluación o estrategias después de la lectura.....	86

2.2.3. Estrategias motivacionales.	86
2.2.3.1. Estrategias afectivas.	87
2.2.3.2. Estrategias motivacionales.	87
2.2.3.3 Estrategias sociales:	87
2.3 Gagné: procesos en la lectura y estrategias	87
2.4 Las estrategias y su papel en la lectura.....	89
2.5 Las estrategias y los objetivos de la lectura.....	90
2.6. Métodos e ideas didácticas para enseñar estrategias de lectura.....	95
2.6.1. Método de la enseñanza guiada.....	98
2.6.2. Método del modelado.	99
2.6.3. Método de la enseñanza directa.	100
2.6.4. Modelo de enseñanza recíproca.....	101
2.6.5. Modelo de monitorización.....	102
2.6.6. Modelo de Pearson y Gallagher.....	102
2.7. Didáctica y estrategias lectoras.....	104
2.8. Estadios de desarrollo y estrategias	107
2.9. Las estrategias y los textos	109
2.10. Estrategias de focalización: Extraer la idea principal.....	110
2.11 Aspectos didácticos sobre el tema y la idea principal de un texto	111
2.12 El resumen como estrategia y su didáctica	115
2.13. Investigaciones sobre la idea principal y su enseñanza	117
Capítulo 3: La comprensión y la competencia lectora.....	120
3.1 Qué es la comprensión lectora.....	120
3.2 Niveles de la comprensión lectora.....	121
3.3. Factores que influyen en la comprensión lectora	122
3.3.1. Factores que dependen del texto.	123
3.3.1.1. La estructura organizativa.....	123
3.3.1.2. La estructura superficial.....	124
3.3.2. Factores que dependen del sujeto.	124
3.3.2.1. Los conocimientos previos.....	125
3.3.2.2. Los objetivos de lectura.	125
3.3.2.3 Las estrategias.....	125
3.3.2.4. Desarrollo adecuado de la habilidad lectora.	125

3.3.3-Factores que dependen del contexto.....	125
3.4. El texto definición.	126
3.5. La estructura del texto	128
3.5.1. Estructuras narrativas:	129
3.5.1.1 La gramática de Rumelhart:.....	129
3.5.1.2. La gramática de Thorndike.....	130
3.5.1.3. La gramática de Mandler y Jhonson.	131
3.5.1.4. La gramática de Stein y Glenn.....	132
3.5.1.5. Críticas a las gramáticas de cuentos.	132
3.5.2. Estructuras expositivas.	133
3.6. Los tipos de texto en el informe Pisa.....	134
3.6.1. Los textos continuos	135
3.6.1.1. Los textos descriptivos:.....	135
3.6.1.2. Textos narrativos.	135
3.6.1.3. Textos expositivos.....	136
3.6.1.4. Textos argumentativos.	136
3.6.1.5. Textos instructivos.	136
3.6.1.6. Hipertextos.....	136
3.6.2. Los textos discontinuos.....	137
3.6.2.1. Textos discontinuos según la estructura.	137
3.6.2.2. Textos discontinuos según el formato.....	138
3.7 La aportación del sujeto en la comprensión de textos	139
3.7.1 La teoría del esquema.....	139
3.7.2. La teoría de los modelos mentales.	141
3.7.3. El papel de los conocimientos previos.....	142
3.7.4. Las inferencias.....	144
3.7.5. La memoria operativa.	146
3.8. El contexto.....	148
3.9 .La competencia.....	152
3.10. Las competencias en educación.....	153
3.11. Las competencias en la L.O.E. y en la L.O.M.C.E.....	156
3.12. La comprensión y la competencia	160
3.13 .La competencia lingüística y su presencia en el currículo	162

3.14. Conclusión.	165
Capítulo 4: Programas e investigaciones de entrenamiento de estrategias y propuestas para la realización de futuros programas.	167
4.1 Programas instruccionales para facilitar el uso de estrategias de comprensión lectora	167
4.1.1. SQ3R y PQ4R.	167
4.1.2. Collaborative Strategic Reading (CSR).	168
4.1.3. Concept-Oriented Reading Instruction (CORI).	169
4.1.4. Question Answer Relationship (QAR).	169
4.1.5. Informed Strategies for Learning (ISL).	170
4.1.6. Students Achievement Independent Learning (SAIL).	170
4.1.7. Programa para instruir en la comprensión de textos Sánchez E. (1990).	171
4.2. Investigaciones sobre estrategias lectoras.	172
4.2.1. "Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de comprensión lectora" a través de estrategias.	172
4.2.1.1. Fase previa.	173
4.2.1.2. El programa.	174
4.2.1.3. Desarrollo del programa.	175
4.2.1.4. Resultados del estudio.	177
4.2.2. Investigación sobre actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas.	180
4.3. Valoración general de los dos estudios.	186
4.4. Propuesta de elaboración propia de programa de enseñanza aprendizaje de estrategias lectoras resultado de esta investigación.	186
4.4.1. El programa de padres.	188
4.4.2. El programa de los profesores.	188
4.4.3. El programa para los alumnos.	189
4.4.3.1. Orientaciones para elaborar el programa para los alumnos	189
4.4.3.2. Programación de contenidos y competencias orientativas para el contexto escolar (área de lengua).	190
4.4.3.3. Introducción del programa.	190
4.4.3.4. Desarrollo del programa.	190
4.4.3.4.1. Antes de la lectura:	191
4.4.3.4.2. Durante la lectura.	193
4.4.3.4.3. Al finalizar la lectura.	196
4.4.3.5. Las evaluaciones en el programa:	196

Capítulo 5: El Proceso de Investigación.....	198
5.1 Introduccción	198
5.2. El diseño de estudio	202
5.3. Objetivos y Preguntas de la investigación	202
5.3.1. Objetivo general.....	202
5.3.2. Objetivos específicos.	204
5.3.3. Preguntas de la investigación.	204
5.4. Hipótesis de la investigación.	205
5.5. Características psicológicas de los alumnos.	208
5.5.1. El desarrollo cognitivo de los niños de 10 y 11 años.	208
5.5.2. El desarrollo lingüístico.	210
5.6. Instrumentos utilizados en la investigación.....	214
5.6.1. Prueba ECL-2: instrumento para evaluar la comprensión lectora.....	215
5.6.2. Elaboración de los cuestionarios de conocimiento y uso de las estrategias lectoras en alumnos y alumnas de 10 y 11 años.	216
5.6.2.1. Participantes en el proceso de validación de los instrumentos.	216
5.6.2.2. Elaboración del cuestionario de conocimiento y uso de estrategias metacognitivas de lectura en alumnos de 10-11 años.....	222
5.6.2.3. Elaboración del cuestionario de conocimiento-uso de estrategias de lectura cognitivas en niños de 10-11 años.....	250
5.6.2.4. Prueba piloto y fiabilidad de los cuestionarios.....	260
5.7. Sesiones para pasar el cuestionario de conocimiento-uso de estrategias de lectura en alumnos y alumnas de 10 -11 años.....	263
5. 8. Análisis descriptivo	264
5.8.1. Población y análisis descriptivo de la muestra	265
5.8.2. Gráfico de sectores.	267
5.8.3. Descripción de la variable independiente comprensión lectora y de las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras.	269
5.8.3.1. Descripción de la variable independiente comprensión lectora:	269
5.8.3.2. Histogramas de las frecuencias de la variable comprensión lectora.....	272
5.8.3.3. Análisis descriptivo de las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas.	273
5.8.3.4. Análisis descriptivo de las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas.	285
5.8.4 Diagramas de barras de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras.....	294

5.8.4.1. Diagramas de barras de los porcentajes de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas	294
5.8.4.2 Diagramas de barras de los porcentajes de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas.	302
5.8.5. Pruebas de Normalidad.	307
5.8.5.1. Prueba de Kolmogorov-Smirnov con las variables de conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas y la comprensión lectora.....	307
5.8.5.2 Prueba de Kolmogorov-Smirnov con las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas.	309
5.8.5.3. Conclusiones de la normalidad de la distribución de las variables a estudio.....	311
5.9 Análisis correlacional no paramétrico. Correlación de Spearman	311
5.9.1. Las correlaciones de la variable comprensión lectora ECL_2 y las variables de conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM1 a CEM15).....	313
5.9.2 Las correlaciones que se presentan dentro de las variables Conocimiento-uso de Estrategias Metacognitivas.	315
5.9.3. Las correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC1.....	319
5.9.4. Las correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC2.....	319
5.9.5. Las correlaciones de ECL-2, CEM1,CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC3.....	320
5.9.6. Las correlaciones de ECL-2, CEM1,CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC4.....	321
5.9.7. Las correlaciones de ECL-2, CEM1,CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC5.....	322
5.9.8. Las correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC6.....	323
5.9.9. Las correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC7.....	323
5.9.10. Las correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC8.....	324
5.9.11. Las correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC9.....	324
5.10 Estudio inferencial	325
5.10.1. Estudio de la Hipótesis 1.	325
5.10.2. Estudio de la Hipótesis 2.	354
5.10.3. Estudio de la Hipótesis 3.	375

5.10.4. Estudio de la Hipótesis 4.....	391
5.10.5. Estudio de la Hipótesis 5.....	399
5.10.6. Análisis de correlación múltiple.....	408
5.11. Conclusiones del Análisis descriptivo de las variables independientes comprensión lectora y de las variables dependientes conocimiento -uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas.....	420
5.11.1 La Comprensión lectora.	420
5.11.2 El conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas	421
5.11.2 El conocimiento-uso de las estrategias cognitivas.	424
5.12. Conclusiones del Análisis correlacional no paramétrico. Correlación de Spearman.	427
5.13. Conclusión de la Hipótesis 1.	431
5.14. Conclusión de la Hipótesis 2.	441
5.15 Conclusión de la Hipótesis 3	449
5.16 Conclusión de la Hipótesis 4	451
5.17 Conclusión de la Hipótesis 5	452
5.18 Conclusión de Análisis de correlación múltiple	453
5.19. Conclusiones Generales.....	454
5.20. ¿Qué aporta la tesis al estudio de la comprensión lectora y de las estrategias metacognitivas y cognitivas?.....	464
5.21. Nuevas vías de investigación.....	466
 BIBLIOGRAFIA (REFERENCIAS).....	467
 RESUMEN EXTENDIDO.....	563
 SUMMARY.....	572

INDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Indice de validez de contenido en cada ítem de ESCOLA, según los resultados del protocolo presentado al grupo de expertos.....	225
Tabla 2. Los ítems de ESCOLA, valorados por los expertos con un IVC adecuado.....	234
Tabla 3. Items de ESCOLA con un IVC adecuado y clasificados por tipos de estrategias metacognitivas (subdimensión).....	239
Tabla 4. Grado de acuerdo de las opciones, para decidir evaluar el conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas.....	240
Tabla 5. Selección de los ítems de ESCOLA con IVC más alto.....	240
Tabla 6. Estructura del cuestionario Conocimiento-uso de Estrategias lectoras Metacognitivas.....	244
Tabla 7. Opción A del protocolo de opciones del Apéndice H.....	252
Tabla 8. Indice de validez de contenido (IVC) de las preguntas para el cuestionario de evaluación de Conocimiento-uso de Estrategias Cognitivas.....	255
Tabla 9. Indice de validez de contenido (IVC) de las respuestas para el cuestionario de evaluación de Conocimiento-uso de Estrategias Cognitivas.....	257
Tabla 10. Alpha de Crombach para cada ítem de las estrategias metacognitivas y cognitivas.....	260
Tabla 11. Tipo de centro educativo de la muestra de estudio.....	260
Tabla 12. Género de la muestra de estudio.....	267
Tabla 13. Periodo de nacimiento de la muestra de estudio.....	267
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la Comprensión Lectora.....	270
Tabla 15. Frecuencias y porcentajes de la variable comprensión lectora expresada en puntuación directa.....	270
Tabla 16. Frecuencias y porcentajes de la variable comprensión lectora expresada en puntuación percentil.....	271
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas.....	274
Tabla 18. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM1= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Identificación de ideas y personajes para comprender el texto).....	275
Tabla 19. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM2= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales).....	276

Tabla 20. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM3= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Cómo realizar un resumen).....	276
Tabla 21. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM4 = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).....	277
Tabla 22. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM5= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).....	277
Tabla 23. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM6= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).....	278
Tabla 24. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM7 = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).....	278
Tabla 25. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM8 = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).....	279
Tabla 26. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM9= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).....	279
Tabla 27. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM10= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).....	280
Tabla 28. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM11= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).....	280
..	
Tabla 29. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM12= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura).....	281
Tabla 30. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM13= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).....	281
Tabla 31. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).....	282
Tabla 32. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM15= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).....	282
Tabla 33. Estadísticos descriptivos de las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectorascognitivas.....	286

Tabla 34. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones).....	287
Tabla 35. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal).....	288
Tabla 36. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva (Identificar las ideas secundarias).....	288
...	
Tabla 37. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora de Focalización (Identificar los personajes).....	289
Tabla 38. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora de Focalización (Realizar un resumen).....	289
...	
Tabla 39. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora de Organización (Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace).....	290
Tabla 40. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de Problemas (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).....	290
...	
Tabla 41. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Realizar una inferencia a partir de un información).....	291
Tabla 42. Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).....	291
Tabla 43. Prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov de las variables: (CEM1 a CEM15).....	307
Tabla 44. Prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov de las variables: (CEC1 a CEC9).....	309
Las Tablas 45 a 53, se reflejan en el Índice de Anexos. (Ver Anexos N, O, P, Q, R, S, T, U, y V).	
Tabla 54. Descriptivos de las variables conocimiento-uso de las Estrategias Metacognitivas según los grupos de nivel de comprensión lectora.....	328
Tabla 55. Las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas y los grupos de comprensión lectora que obtienen en cada variable mayor puntuación en las medias.....	331
Tabla 56. Rangos de las variables conocimiento-uso de las Estrategias Metacognitivas según los grupos de nivel de comprensión lectora.....	332
Tabla 57. Los resultados de Chi cuadrado de las variables conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Metacognitivas.....	336
Tabla 58. ANOVA de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas.....	337

Tabla 59. Comparaciones múltiples de Bonferroni de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas.....	339
Tabla 60 Descriptivos de las medias de los grupos de comprensión lectora de las variables conocimiento-uso de las estrategias cognitivas.....	356
Tabla 61. Los grupos de nivel de comprensión lectora que presenta la media mayor en cada variable conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas.....	359
Tabla 62. Rangos de las variables conocimiento-uso de las Estrategias Metacognitivas según los grupos de nivel de comprensión lectora.....	359
Tabla 63.Los resultados de Chi cuadrado de las variables conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Cognitivas.....	361
Tabla 64. ANOVA de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas.....	363
Tabla 65. Comparaciones múltiples de Bonferroni de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas.....	364
Tabla 66. Los rangos de cada variable dependiente según el tipo de centro.....	377
Tabla 67. La prueba de Mann-Whitney de las variables comprensión y conocimiento-uso de las variables metacognitivas y cognitivas según el tipo de centro.....	380
Tabla 68. Rangos de las variables comprensión lectora y de las variables conocimiento uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas, según el género.....	393
Tabla 69. La prueba de Mann-Whitney de las variables comprensión y conocimiento-uso de las variables metacognitivas y cognitivas según el género de los alumnos.....	396
Tabla 70. Rangos de las variables comprensión lectora y de las variables conocimiento uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas, según el periodo de nacimiento de los alumnos.....	401
Tabla 71. Chi-cuadrado de las variables comprensión lectora y de las variables conocimiento uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas, según el periodo de nacimiento de los alumnos.....	406
Tabla 72. Variables introducidas/eliminadas en el modelo final.....	409
Tabla 73. Resumen del modelo.....	410
Tabla 74. Anova de la regresión.....	410
Tabla 75. Tabla de Coeficientes.....	412
Tabla 76. Variables excluidas.....	414

INDICE DE FIGURAS.

Figura 1: Modelo del procesamiento paralelo (PDP) propuesto por McClelland y Rumelhart (1981).....	37
Figura 2: Macroestructura y microestructura del texto según Van Dijk y Kintsch (1983).....	58
Figura 3: Modelos explicativos del proceso lector Hernández Martín, (2001).....	62
Figura 4: Modelo de Pearson y Gallagher 1983 en Pearson, 2009.....	103
Figura 5: Estrategias de comprensión (Barton y Swayer, 2003).....	108
Figura 6: Las competencias básicas de la L.O.E y la Unión Europea.....	157
Figura 7: Las competencias básicas de la L.O.E y las competencias clave en la L.O.M.C.E.....	159
Figura 8: Bloques de contenido de Lengua Castellana y Literatura en Primaria según la L.O.M.C.E.....	163
Figura 9: Porcentaje de tipo de centro. Corresponde con la tabla 1.....	268
Figura 10: Porcentaje de género. Corresponde con la tabla 2.....	269
Figura 11: Porcentaje de periodo de nacimiento. Corresponde con la tabla 3.....	269
Figura 12: Histograma de las frecuencias de la variable comprensión lectora Expresada en puntuación directa. Corresponde con la tabla 5.....	272
Figura 13: Porcentaje de la variable CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Identificación de ideas y personajes para comprender el texto).....	294
Figura 14: Porcentaje de la variable CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales).....	295
Figura 15: Porcentaje de la variable CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Cómo realizar un resumen).....	295
Figura 16: CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).....	296
Figura 17: CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión	

(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).....296

Figura 18: CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).....297

Figura 19: CEM7= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).....297

Figura 20: CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.(Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).....298

Figura 21: CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).....298

Figura 22: CEM10=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).....290

Figura 23: CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).....290

Figura 24: CEM12=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura).....300

Figura 25: CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).....300

Figura 26: CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).....301

Figura 27: CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).....301

Figura 28: CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones).....302

Figura 29: CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar la idea principal).....302

Figura 30: CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar las ideas secundarias).....303

Figura 31: CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar los personajes).....303

Figura 32: CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Realizar un resumen).....	304
Figura 33: CEC6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Organización. (Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace).....	304
Figura 34: CEC7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas. (Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes).....	305
Figura 35: CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Realizar una conclusión de la historia (inferencia).....	305
Figura 36: CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).....	306
Figura 37 Los residuos de regresión.....	418
Figura 38: Gráfico de dispersión.....	419
Figura 39: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM2.....	432
Figura 40: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM4.....	432
Figura 41: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM5.....	433
Figura 42: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM6.....	434
Figura 43: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM11.....	434
Figura 44: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM13.....	435
Figura 45: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM14.....	436
Figura 46: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEC1.....	442
Figura 47: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEC2.....	443
Figura 48: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEC3.....	444
Figura 49: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEC4.....	445

Figura 50: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEC5.....446

Figura 51: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEC9.....447

INDICE DE ANEXOS.

Anexo A. Dimensiones de la Escala Escola, editada en EOS.....	481
Anexo B. Escola: clasificación de los ítems, según se expone en Jiménez (2004).....	489
Anexo C Selección de los ítems. de Escola.....	491
Anexo D. Valores mínimos de la razón de validez de contenido.....	505
Anexo E: Proporción de estrategias lectoras metacognitivas que se localizan en la escala ESCOLA.....	506
Anexo F. Selección de número de ítems para el cuestionario de estrategias de lectura metacognitivas.....	507
Anexo G: Cuestionario de conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas con las calificaciones de Escola.....	508
Anexo H. Valoración de subdimensiones de estrategias cognitivas lectoras por el grupo de expertos para la elaboración de la ficha cuestionario.....	511
Anexo I. Valoración de los ítems propuestos para el cuestionario de uso-conocimiento de estrategias lectoras.....	512
Anexo J: La Maladeta o la Maldita (antes de la prueba piloto).....	514
Anexo K. Valoración de las respuestas de las preguntas de la ficha-cuestionario de conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas.....	518
Anexo L: La Maladeta o la Maldita (final).....	521
Anexo M Coeficiente de concordancia de Kendall.....	536
Anexo N. Tabla 45 Correlaciones de ECL-2 ,CEM1,CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15, y CEC1 con ECL-2 ,CEM1,CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15, y CEC1.....	540
Anexo O. Tabla 46: Correlaciones ECL-2, CEM1 CEM2, CEM3 , CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12,CEM13, CEM14, CEM15, y CEC2.....	547
Anexo P. Tabla 47: Correlaciones de ECL-2, CEM1 CEM2,CEM3 , CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12,CEM13, CEM14, CEM15, y CEC3.....	549
Anexo Q. Tabla 48: Correlaciones de ECL-2, CEM1 CEM2,CEM3 , CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12,CEM13, CEM14, CEM15, y CEC4.....	551

Anexo R. Tabla 49: Correlaciones de ECL-2,CEM1 CEM2,CEM3 , CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12,CEM13, CEM14, CEM15, y CEC5.....	553
Anexo S. Tabla 50: Correlaciones de ECL-2,CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15, y CEC6.....	555
Anexo T. Tabla 51: Correlaciones de ECL-2,CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15, y CEC7.....	557
Anexo U. Tabla 52: Correlaciones de ECL-2,CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15, y CEC8.....	559
Anexo V. Tabla 53: Correlaciones de ECL-2,CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15, y CEC9.....	561

Introducción y ordenación de capítulos.

Una de las preocupaciones más importantes que presentan los docentes es que los alumnos lean correctamente. Un buen maestro quiere que sus alumnos no sólo aprendan sino que aprendan a aprender. Muy relacionado con el aprendizaje está el que los alumnos sean capaces de realizar una lectura correcta, es decir que los alumnos sepan leer de manera comprensiva y que además sean capaces de disfrutar de la actividad lectora.

Por ser uno de los objetivos prioritarios en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, la evaluación de la lectura y la comprensión lectora se realizan a nivel internacional a través de programas como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS).

Los resultados de estos estudios recuerdan no sólo su importancia sino la necesidad de seguir trabajando este ámbito, investigando y trabajando para aportar y recordar conceptos, procedimientos y programas para fomentar y desarrollar las estrategias lectoras.

En el último estudio del informe Pisa 2012, España en los resultados de Matemáticas y Lectura se encuentra situada aproximadamente como hace una década. No obstante ha mejorado en los resultados obtenidos en Ciencias, mientras que en competencia lectora se alcanzan 488 puntos (la puntuación alcanzada en 2009 fue de 481) y nos sitúa 15 puntos por debajo de la media en comparación con los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). A pesar de ello, ha sufrido una mejora de veintisiete puntos respecto a los niveles presentados en el año 2006, pero sin lograr el nivel que presentó en el año 2000, en el que obtuvo 493 puntos.

Aunque haya explicaciones a estos resultados tan bajos, como el alto nivel de repetidores, sigue siendo una temática preocupante, más cuando en la evaluación de competencias de la población adulta, España se sitúa en los puestos más bajos.

Las competencias que se han evaluado en el estudio Pisa 2012 en el área de lectura son “las adquiridas por los alumnos para procesar la información escrita en diferentes situaciones de la vida real.” (p. 60). Al igual que en los estudios de años anteriores la competencia lectora se define “como la capacidad de una persona para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en sociedad” (p. 60).

En el estudio Pisa 2012 se utilizan los mismos niveles de rendimiento que se establecieron en PISA 2009. En dicho año el área protagonista de evaluación fue la competencia lectora y se evaluaron con 7 niveles dentro de la comprensión lectora. En el año 2009, el 20% de los estudiantes españoles evaluados no alcanzan el nivel mínimo de comprensión lectora y muy pocos alcanzan niveles máximos en los aspectos: acceder y obtener información, integrar e interpretar y reflexionar y valorar. Además sólo el tres por ciento de los alumnos españoles llega al nivel 6, mientras que dicho nivel es alcanzado por el ocho por ciento de la media de los países de la OCDE.

La competencia lingüística y en concreto la comprensión lectora que presentan los sujetos en edad escolar es un tema de actualidad no sólo en ámbitos docentes y didácticos, sino en otros ámbitos como la psicología, la neurología y la investigación. Acabamos de recordar la importancia que tanto a nivel internacional como nacional presenta esta competencia y las conocidas evaluaciones que se realizan.

Las causas que han motivado la dedicación a este estudio sobre la comprensión lectora y el uso de estrategias lectoras son varias: el hecho de que la actividad lectora sea una tarea pendiente de mejora en nuestros alumnos, como acabamos de exponer, la necesidad de adquirir esta competencia para lograr y avanzar en el aprendizaje y el ser uno de los factores más importantes dentro del éxito académico y personal.

La influencia que el desarrollo de la comprensión lectora tiene sobre el rendimiento escolar ha sido abordada en numerosos estudios y ha sido fruto de diversas tesis doctorales. Por ello al retomar el tema de la comprensión lectora queremos hacerlo desde una perspectiva educable de la comprensión lectora, desde el convencimiento de que es una competencia que se puede mejorar a través de una adecuada enseñanza-aprendizaje. A través de una metodología que abarque, entre otros aspectos, la enseñanza y evaluación de estrategias lectoras, dentro de un clima favorable que desarrolle y fomente la motivación por la lectura.

Podría plantearse que el estudio de la lectura está pasado de moda y que la introducción en el mundo educativo de las tecnologías de la información y comunicación (TICS) el papel de la lectura ha perdido protagonismo. No debemos confundir el formato en el que aparezca la lectura con la propia lectura. Aparecen nuevas metodologías y materiales didácticos (internet, pizarras digitales, etc.), el documento escrito se puede presentar en formato digital con un discurso, una gramática y una semiótica propia, pero seguimos necesitando saber leer y entender el código escrito aunque sea presentado de manera diferente. Se ha innovado en los formatos, pero la lectura y la comprensión siguen siendo necesarias para poder avanzar en el aprendizaje. También aparecen nuevos términos como “literacy” o competencia lectora pero sigue manteniendo sentido y vital importancia el término comprensión lectora.

Además, es una realidad constatada por la experiencia en la escuela y por numerosos estudios, el hecho de que un factor decisivo y predictor del éxito escolar, es la correcta comprensión de los textos escritos, ya sean en papel o en otro formato. Por ello se recuerda en este estudio que la comprensión lectora hay que trabajarla al mismo tiempo que la lectura. La necesidad de que la comprensión lectora sea un aprendizaje que comience de la mano de la lectura, una vez que el alumno es capaz de leer debe ser capaz de comprender.

Para realizar el estudio se ha elegido la edad de diez-once años, quinto de educación primaria en España, por ser una edad en la que los sujetos pueden y deben presentar una comprensión lectora elaborada y ser capaces de utilizar determinadas estrategias de lectura.

En esta edad, los alumnos presentan aspectos madurativos al comenzar el nivel abstracto e ir superando el nivel operacional, lo cual hace óptimo el refuerzo de la comprensión lectora, así como el de las estrategias lectoras entre otras competencias, capacidades y procesos a desarrollar por los alumnos de esta edad en el ámbito educativo.

Por último en la edad elegida para el estudio los docentes se encuentran preocupados por seguir mejorando la comprensión lectora de estos alumnos ya que éstos finalizan en un año la educación primaria y son evaluados en esta competencia.

Como en todo estudio se deben abordar aspectos previos y complementarios con el tema específico: la comprensión lectora y las estrategias de lectura. En primer lugar, es necesario revisar el concepto de lectura, lo cual se realiza en el primer capítulo; al considerar que la concepción tradicional de la lectura ha sido superada tanto a nivel teórico como a nivel práctico en la enseñanza-aprendizaje de este proceso en las aulas.

En el capítulo 2 se desarrolla el concepto de estrategias lectoras y su clasificación. El capítulo 3 se ha dedicado a la comprensión lectora y la competencia lectora y en el capítulo 4 se resumen algunos de los programas e investigaciones en el entrenamiento de las estrategias lectoras.

En cada capítulo se ha pretendido hacer una revisión de la evolución de los conceptos presentados y una breve exposición o alusiones de las investigaciones más importantes sobre éstos. Sin las cuales no se podrían abordar la comprensión lectora y los demás aspectos teóricos desde el nivel que se está realizando.

En coherencia con lo expuesto, esta investigación consta de dos bloques. En el primero se va a exponer la fundamentación teórica, constituido por los capítulos que se acaban de comentar y en el segundo bloque a través del capítulo 5, se presenta el estudio experimental, el cual aporta una interesante descripción de la comprensión lectora y las estrategias lectoras, tanto cognitivas como metacognitivas, en nuestra edad de estudio 10 y 11 años (quinto de primaria).

En el capítulo quinto también se abordan las conclusiones que con la ayuda de las pruebas estadísticas y sus interpretaciones se va a intentar perfilar y corroborar aspectos que desde la teoría y desde otras investigaciones parecen obvias. Así como analizar otros aspectos que no lo son tanto, o incluso pueden parecer ya superados en el ámbito educativo. Por último presentar un programa de pautas a partir de otros programas de entrenamiento de estrategias con el fin de intentar ayudar a los docentes en la enseñanza de la comprensión lectora y las estrategias de lectura en el aula de 5º de primaria.

Como se acaba de exponer el objetivo de investigación es realizar un estudio que pueda contribuir a la mejora de la comprensión lectora a través del conocimiento y uso-competencia de las estrategias lectoras. Con tal motivo se ha realizado un estudio para comprobar cómo es la situación que presentan los alumnos y alumnas de quinto de primaria en cuanto a conocimiento y uso de estrategias lectoras. Verificar si hay una relación significativa entre el conocimiento y uso de determinadas estrategias de lectura (cognitivas y metacognitivas) y los distintos niveles de comprensión lectora que presentan los alumnos de 10-11 años (5º de educación primaria).

Las hipótesis de estudio son las siguientes: Existe una relación significativa entre los niveles de conocimiento y uso de las estrategias lectoras y de comprensión lectora que presentan los alumnos de 10 y 11 años, que cursan 5º de primaria. Así como estudiar si existe una relación significativa entre los niveles que presentan los alumnos en el conocimiento y uso de las estrategias lectoras dependiendo del tipo de centro, sexo y periodo de nacimiento de los alumnos y alumnas de la muestra, lo cual se desglosa en cinco hipótesis de estudio, como se indica en la parte experimental.

Se pretende comprobar, a través de la muestra de estudio, un planteamiento que han desarrollado otros autores sobre qué define a un buen lector o lector competente y por el contrario qué define a un mal lector (ver tema 2 apartado 2.3).

Según esta propuesta, los alumnos que presentan un mayor nivel en las estrategias de lectura, tanto en el nivel de conocimiento como en el nivel uso serán buenos lectores, lectores competentes y presentarán un alto nivel de comprensión lectora. De tal modo que se podría comprobar, si existe dicha relación y si existiendo ésta, presenta una adecuada significatividad estadística. El mismo planteamiento se utiliza, para comprobar, qué sucede

con los alumnos que presentan otros niveles de comprensión lectora (medio-alto, medio, medio-bajo y bajo).

El concepto de la comprensión lectora, con el que se va a trabajar e intentar aportar mejoras, es el que se ha trabajado en los distintos estudios Pisa y que hemos referido en la introducción: "capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad" (Informes Pisa 2012, 2009).

El concepto de estrategias lectoras y los tipos de estrategias, que se van a estudiar se encuentran definidas y clasificadas en el capítulo 2.

Como se comentó en la introducción, se elige la edad de 10 y 11 años, 5º curso de primaria, por ser una edad en la que los alumnos ya dominan el proceso de decodificación y han estado trabajando durante el segundo ciclo (3º y 4º de primaria) la comprensión lectora como un instrumento eficaz a través del cual se puedan enriquecer tanto las experiencias del alumnado como cultivar el interés por la lectura (Espín, 1987).

Además este curso, 5º de Primaria, es una edad idónea para conocer la realidad respecto a la comprensión y a las estrategias y para proponer medidas de mejora con el fin de adelantarse a la realidad que presentan las evaluaciones realizadas a los alumnos de 1º de la ESO (informe PISA) y continuar con los buenos hábitos lectores que se han estado desarrollando hasta primaria, momento también de evaluación para los alumnos (informe PIRLS).

Para poder evaluar la comprensión lectora se utiliza una prueba estandarizada de la editorial TEA, ya que se adecuaba a la edad de estudio, niños de 11 años y presenta una serie de

características que son apropiadas. Dicha prueba evalúa aquellos aspectos que tanto en la literatura como en la opinión de profesionales expertos son necesarios para llevar a cabo la comprensión lectora:

- la capacidad para captar el sentido de textos escritos de uso habitual y para analizar algunos aspectos sencillos propios de diferentes tipos de textos.

- la capacidad de apreciar el conocimiento del significado de las palabras, de sinónimos y antónimos.

- la comprensión del significado de frases y la capacidad para integrar la información contenida en un texto.

En el estudio de las estrategias lectoras se debe ir más allá de saber qué son y qué tipos existen. La pregunta clave es por qué se enseñan las estrategias de lectura, ¿tiene sentido trabajar estos procedimientos en el aula para mejorar la comprensión lectora?. Para poder responder a esta pregunta hay que basarse en los estudios realizados desde el campo de la investigación, los cuales confirman que los mejores lectores o los lectores estratégicos son aquellos que presentan estrategias lectoras.

Un aspecto importante, para el estudio respecto a las estrategias lectoras, es ir más allá de la utilización de la bibliografía y los estudios que apoyan el papel protagonista de dichas estrategias. Es imprescindible conocer qué estrategias presentan en cada edad los alumnos y comprobar si existen instrumentos adecuados para evaluar dichas estrategias.

Uno de los retos a los que se enfrenta la investigación es la inexistencia en el mercado español de pruebas estandarizadas para poder analizar la comprensión lectora junto con el conocimiento y uso de las estrategias lectoras en la edad de estudio. Ni tampoco una prueba

estandarizada que evalúe el conocimiento y uso-conocimiento de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas en esta edad.

Por ello se ha tenido que pedir la colaboración a un grupo de expertos, 12 profesionales que imparten formación en la edad de estudio 10 y 11 años, y trabajar con ellos a partir de ESCOLA , la única escala que parece adecuada, para abordar el aspecto del conocimiento y uso de estrategias metacognitivas en esta edad. Además se tuvo que elaborar una ficha cuestionario para evaluar el conocimiento y uso-conocimiento de las estrategias cognitivas.

Todo ello, implica más tiempo y recursos humanos de lo previsto en un momento inicial, pero de esta situación problema, surge y resulta una investigación más enriquecedora y actual. Es preciso comentar que la bibliografía encontrada respecto a las estrategias lectoras y su desarrollo evolutivo en los alumnos del estudio (10-11 años), ha sido bastante escueta y enfocada desde un aspecto general. Tanto desde las mismas estrategias lectoras (sin concretar, qué estrategias deben presentarse a esta edad, o sin ser clasificadas las estrategias con los mismos criterios), cómo desde la edad al exponer las referencias de ésta en periodos escolares (durante la primaria, en el último ciclo de primaria, etc.) más que en edades concretas.

Antes de finalizar este apartado es menester recordar que los métodos de enseñanza y las técnicas de evaluación de la lectura han variado muy poco en los últimos años. Las aportaciones teóricas y experimentales que se encuentran desde distintos ámbitos no han tenido la influencia que en la praxis cabía esperar.

Por todo ello, se retoma el estudio de la comprensión y las estrategias lectoras con la ilusión de recordar, partiendo de la realidad de esta temática, su importancia, motivar al estudio y a la utilización de las mismas por parte del profesorado, así como intentar hacer posible una realidad necesaria y urgente: que nuestros alumnos lean: que nuestros alumnos comprendan, que nuestros alumnos aprendan.

Capítulo 0: Estado de la cuestión.

Con frecuencia, los docentes nos muestran un hecho paradójico que sucede en el proceso evolutivo y académico del alumno. Tanto en los últimos años de Educación Infantil como en los primeros cursos de primaria, los profesores están muy satisfechos con el rendimiento de sus alumnos en el ámbito lector. Alrededor de los 6-7 años todos sus alumnos saben leer y sin embargo en los cursos de Educación Secundaria se quejan de que sus alumnos no saben leer. Está claro que en ambos casos no se están refiriendo a lo mismo como veremos en la exposición de este trabajo.

En la historia de la investigación la comprensión lectora ha sido estudiada desde diferentes enfoques conceptuales y uniéndola a uno u otros factores educativos. Así mientras en la década de los años 60 y 70, algunos especialistas consideraron que la comprensión era el resultado del correcto descifrado de la lectura y la comprensión se simplificaba de manera sorprendente : si un alumno era capaz de descifrar de manera correcta su comprensión sería automática. Sin embargo maestros y educadores que centraban su intervención en la tarea de la decodificación comprobaron que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían.

En la década de los 70 y 80 los investigadores se dedican a teorizar sobre el proceso de comprensión que presenta el lector. Surgen dos grandes aproximaciones al tema de la comprensión de textos:

- 1) la comprensión lectora desde el texto: la cual subraya el papel que desempeña en la comprensión la estructura del texto tanto de manera retórica (Stein y Glenn, 1979; Meyer, 1985) como de manera proposicional (Kintsch y Van Dijk, 1978; y otros autores.

2) la comprensión desde el sujeto: que enfatiza lo que aporta el sujeto al proceso de comprensión (como lo hacen p.ej., los modelos de Rumelhart, 1980, 1984 y de Johnson-Laird, 1983).

En el primer modelo destaca la importancia del texto tanto en el proceso lector como en la comprensión de éste.

En el segundo modelo podíamos situar el fenómeno de comprensión como un proceso en el que el lector elabora el significado en interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984 citado en Cooper, 1990). Dicho modelo nos presenta la importancia de la interacción entre el lector y el texto, destacando la aportación que el lector hace relacionando la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente para crear significado (Solé, 1987).

Este modelo nos lo presentan también las investigaciones realizadas por Brandsford y Johnson, entre los años 1973 y 1990 citado en Valle, Cuetos, Igoa y del Viso, 1990, los cuales nos muestran que en la comprensión no se podían procesar los estímulos lingüísticos si no se tienen en cuenta las experiencias del mundo que presenta el lector.

Dichos autores junto a Sanford y Garrod, 1985 nos señalan ese aspecto fundamental para poder tener acceso a una correcta comprensión junto a la importancia de otros factores tales como: el uso de inferencias, el papel del contexto, los procesos mentales que conllevan a la comprensión y a la retención de la información, la memoria y el recuerdo.

En las investigaciones extranjeras nos encontramos muchos estudios por ello nos vamos a centrar en los autores u obras más destacados en el ámbito de las estrategias lectoras.

Scott G. Paris, profesor de Educación y de Psicología de la Universidad de Michigan destaca, entre otras áreas, por sus investigaciones sobre la lectura, estrategias cognitivas y metacognición. Destacamos: “Becoming a strategic reader” (1983) y el programa sobre desarrollo de conciencia metacognitiva: “Informed strategies for learning: a program to improve childrens reading awareness and comprehension” (1984).

David Pearson, miembro del cuerpo docente en los programas de Lengua y Alfabetización y Desarrollo Humano, en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de California, Berkeley. Presenta una larga trayectoria investigadora en el ámbito de la Lectura, que le ha llevado a publicar numerosos manuales y le ha permitido recibir varios premios.

Entre sus obras relacionadas con el desarrollo de la lectura junto a sus colaboradores nos parece interesante destacar: Las dificultades de lectura: enseñanza y evaluación (1995). Manual de la lectura de la investigación (2000). Enseñar a leer: Las escuelas eficaces, los maestros consumados (2002). El aprendizaje de gran alcance: ¿Qué sabemos acerca de la enseñanza de comprensión? (2008). Manual de la lectura de la investigación (2011).

A.S. Palincsar, profesora de Educación en la Universidad de Michigan, su investigación se centra en el diseño de ambientes de aprendizaje que apoyan la autorregulación de la actividad de aprendizaje, dedicando especial atención a los niños que tienen dificultades de aprendizaje en la escuela. Ha investigado el uso de una herramienta hipermedia (llamado

EASE-C), así como el papel de la enseñanza asistida por ordenador para mejorar la comprensión de los niños sobre el texto objeto y texto basado en la web.

Palincsar ha sido miembro del Consejo de Investigación de la Academia Nacional para la Prevención de la lectura de dificultad en los niños pequeños, así como de otros proyectos institucionales. Entre sus obras destacamos: Investigación a la Práctica: Proyectos entorno hipertexto para apoyar el aprendizaje de enseñanza de la comprensión sólida maestros de primaria (2007) y El papel de la investigación, la teoría y la representación en la transformación de la investigación educativa (2007).

Dentro de las investigaciones españolas debemos mencionar la labor llevada a cabo por Víctor Santiuste Bermejo junto con destacados profesionales de la Universidad Complutense de Madrid. Los cuales han estado trabajando desde hace más de treinta años en temas relacionados con la psicolingüística.

Destacan sus investigaciones en el ámbito del lenguaje, la lectura, la neuropsicología del lenguaje y las implicaciones de éstos en el ámbito escolar. Entre su amplia bibliografía nos encontramos: La utilización de estrategias para la comprensión de textos filosóficos (1996), Lenguaje y nuevas tecnologías: de la gramática generativa a la tecnología del habla (2006), Psicología de la educación, psicología escolar y dificultades de aprendizaje (2005), Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica (2005), Bases neuropsicológicas del fracaso escolar (2006) e Hijos con problemas de lenguaje (2007).

Así como numerosos artículos relacionados con estos temas: La autonomía del subprocesador sintáctico del lenguaje (1982), Teoría del lenguaje e implicaciones educativas

(1990), Efectos del contexto en el procesamiento de la comprensión lingüística (1991), Determinación experimental de la hipótesis de constancia sintáctica en el procesamiento lingüístico (1993), El problema de la ambigüedad en la psicolingüística generativa (1995), Design and investigation of and evaluation system for the development and learning potential a the language area (2003) y Modelos de lenguaje y tecnología del habla (2005).

Jesús Alonso Tapia y sus colaboradores en la Universidad Autónoma de Madrid han estado trabajando sobre la lectura y su evaluación. Fruto de estos trabajos nos encontramos entre otras la siguiente bibliografía: Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación y un modelo de evaluación en el área de Lengua: La batería AP-L (Aprendizaje de la lengua) publicados en el año 1992.

En el año 1994, se encuentran publicaciones sobre el desarrollo de programas para mejorar la comprensión lectora y los procesos de razonamiento, así como el entrenamiento metacognitivo. Entre las obras a destacar se encuentran: ¿Cómo enseñar a comprender un texto? (1994). Se vuelven a encontrar temas relacionados con la comprensión lectora años más tarde: “El entrenamiento de la comprensión lectora” Alonso Tapia, J. (2002) y “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora” Alonso Tapia, J. (2005).

Isabel Solé destaca por sus investigaciones sobre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación en las estrategias de lectura y en la composición escrita, las cuales abarcan distintas etapas educativas: desde la educación Infantil hasta el nivel universitario. Entre la amplia bibliografía referente al tema nos encontramos el manual sobre Estrategias de lectura (1992), así como numerosas publicaciones: Programas y proyectos de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Solé, I. (2004), Aprender mediante la

lectura y la escritura: ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar?. Solé, I. y Castells, N. (2004) y La elaboración del conocimiento científico y académico. Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias (2007). Esta autora destaca la importancia de las estrategias y su papel protagonista en la enseñanza-aprendizaje de la lectura.

En la facultad de educación de la Uned en el MIDE II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica), Elvira Reppeto ha trabajado la metacognición y comprensión lectora además de otras áreas de investigación como las competencias de los orientadores, la orientación y formación en competencias socioemocionales, la Orientación profesional, la metacognición y la comprensión lectora. Dicha autora ha desarrollado un programa de estrategias metacognitivas para el desarrollo humano, a través de la relación de las estrategias metacognitivas y el desarrollo de la autoestima. Destacamos entre sus obras relacionadas con la comprensión lectora: La Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje (2002).

Las investigaciones de Manuel de Vega, catedrático en la Universidad de la Laguna, se centran en el campo de la psicología y la neurociencia cognitiva. Nos encontramos aspectos relacionados con la comprensión como son:

- 1) la representación del significado de oraciones que describen acciones motoras humanas, y en qué medida el significado activa procesos motores,
- 2) los procesos cerebrales y corpóreos en la comprensión del lenguaje referido a acciones, tanto factuales, como negativas o contrafactuales,

- 3) el estudio de la comprensión de oraciones y textos con contenido emocional y los patrones de actividad cerebro-espinal que felicitan,
- 4) el estudio de los procesos de comprensión del lenguaje de acción en pacientes de Parkinson.

Entre los manuales de este autor destacamos: “Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva” (1990) y “la Psicolingüística del Español “(1999).

En el ámbito internacional y de manera institucional, como comentamos en la introducción, nos encontramos con los estudios PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y PISA (Program for Indicators of Student Achievement), los cuales no nos muestran resultados satisfactorias en la comprensión de nuestros alumnos de 4º de primaria y de 1º de la ESO.

Capítulo 1: La lectura.

1.1. Qué es la lectura. Una visión interactiva.

La lectura es una de las actividades que aprendemos en la infancia y que necesitaremos utilizar de modo continuo a lo largo de nuestra vida. Definir la lectura y entender los procesos que la constituyen no es algo banal como puede parecer, al igual que el estudio de aspectos relacionados con la misma tales como: la comprensión, estrategias, competencia lectora, etc. Por este motivo vamos a intentar clarificar el concepto y los procesos que subyacen a la misma, con el fin de poder entender otros términos que vamos a estudiar en capítulos posteriores.

Los conceptos de lectura son tan variados como los distintos enfoques que encontramos en las distintas disciplinas que estudian esta actividad: la psicología, la pedagogía, la lingüística, la psicolingüística y la neuropsicología. Si bien encontramos distintas definiciones a lo largo del tiempo, encontramos un antes y un después a finales de la década de los años setenta. Momento en el que, gracias a las aportaciones realizadas por la psicolingüística y la psicología cognitiva, se presenta un nuevo enfoque de la lectura como un proceso interactivo,

Entre los años 1910 y 1950, el paradigma conductista es el protagonista en el ámbito cultural y psicológico; por ello el término lectura representa la tecnología de la lectura y en consecuencia leer es identificar palabras y ponerlas juntas para conseguir un texto con significado. En 1957 Chomsky revoluciona la lectura al darle al sujeto un papel activo y poner en evidencia los postulados sobre el proceso de adquisición del lenguaje. Estos nuevos planteamientos junto a los estudios de Piaget generan nuevos cambios. La teoría piagetiana

nos demuestra que todo conocimiento resulta siempre de un proceso constructivo que se realiza en la acción del sujeto sobre el objeto a conocer.

Goodman, en 1969, comienza a investigar el papel que el conocimiento previo del sujeto desempeña en la lectura y las estrategias que el sujeto pone en acción, para poder corroborar o rechazar sus hipótesis, en función de la información visual presentada por el texto. Esta problemática es desarrollada por otros autores Smith (1971), Dooling y Christians (1977).

Dubois (1995) nos expone:

”Goodman llegó a la conclusión de que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Frank Smith (...), otro de los pioneros del enfoque psicolingüístico, también destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. En ese proceso de interacción el lector construye el sentido del texto”. (p. 10-11).

El concepto de lectura con el cual vamos a trabajar es el que presenta el enfoque interactivo, representado tanto por la psicolingüística como por la psicología cognitiva. Este concepto asume que leer es un proceso activo por parte del lector y que implica procesos que van más allá de la correcta percepción e identificación de los símbolos escritos. Como comentan Santiuste, V., García E., Ayala, C. y Barriguete, C (1996):

“No sólo debemos decodificar los signos gráficos o letras escritas y reconocer las palabras y su significado (procesos léxicos) sino que también incorporamos conocimientos

de tipo sintáctico que ponen en relación las palabras, constituyendo unidades mayores como las oraciones y las frases procesos sintácticos. Además, hemos de comprender el significado de tales oraciones, integrando el contenido del texto con nuestros conocimientos previos (procesos semánticos)”. (p. 29)

Este proceso interactivo es un proceso de comprensión, dónde como se expone más adelante, actúan el texto, su contenido y forma y tanto las experiencias previas como las expectativas del lector. Según Solé (1992):

Para leer necesitamos simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua... y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias.... (p. 18).

1.2. Los procesos psicológicos que intervienen en la lectura.

Son muchos los factores y procesos que intervienen a la hora de realizar una lectura correcta. La actividad lectora lleva implícita el desarrollo de varios procesos cognitivos, como la percepción, la atención, la memoria, etc. Todos ellos necesarios para poder realizar una buena comprensión lectora.

La mayoría de los autores coinciden en agrupar los principales procesos cognitivos en perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, en algunos casos dentro del procesamiento semántico se puede encontrar el proceso textual.

1.2.1. Los procesos perceptivos.

Estos procesos han sido investigados por numerosos autores y constituyen el primer paso para lograr la comprensión de un texto escrito. Los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica para almacenarla durante un pequeño espacio de tiempo en la memoria icónica (almacén sensorial) y a continuación pasar la información más importante a la memoria de corto plazo, la cual es más duradera que la memoria anterior.

La memoria a corto plazo tiene la función de analizar y reconocer la unidad lingüística, uno de los interrogantes que aún se plantea es conocer si el análisis y reconocimiento de las palabras, se realiza letra a letra ó a través del reconocimiento global de la palabra (contorno, rasgos, etc).

Existen distintas corrientes que apoyan una u otra hipótesis, la teoría del reconocimiento previo de las letras ó la teoría del reconocimiento global de las palabras, también nos encontramos con teorías que acogen ambas posturas, como es la corriente integradora de Vellutino (1982).

En cualquiera de los casos, el propósito de nuestro interés es profundizar en ambas teorías con el propósito de que se pueda reflexionar cómo se puede trabajar en al aula la enseñanza de la lectura.

1.2.1.1. Los movimientos sacádicos y las fijaciones.

Independientemente de la hipótesis de partida, la primera operación que realizamos es dirigir la vista e ir avanzando a través del texto. Este proceso se ha investigado desde 1887, cuando Émil Javal se dedicó a investigar el movimiento de los ojos en los lectores.

El modo de realizar este movimiento no es de manera continua, sino a través de los conocidos movimientos sacádicos, pequeños saltos que se alternan con un periodo de fijación.

Los momentos en los que los ojos permanecen inmóviles permiten al lector percibir la parte de texto situado frente a la fovea (zona de máxima agudeza visual) y los movimientos sacádicos lo trasladan al siguiente punto de la información escrita, que debe seguir decodificando y asimilando. La duración de estos periodos de fijación suele ser entre 200 y 250 milisegundos (Holmes, V.M. y O'Regan, J.K., 1981) y la duración de los movimientos sacádicos oscila entre 20 y 40 milisegundos (Dunn y Pirozzolo, 1984); expresado en porcentajes el lector estaría el 90% del tiempo percibiendo la información y un 10% del tiempo buscando nueva información para poder seguir procesando ésta.

Los estudios nos refieren que la amplitud de los movimientos sacádicos presentan una media de 8 a 10 caracteres, aunque en ocasiones se han encontrado grandes variaciones entre un salto y otro, (Holmes y O'Regan, 1981; Rayner, 1977). En algunas ocasiones se presentan saltos de dos caracteres y en otros momentos saltos de hasta dieciocho caracteres en pocas líneas de separación (Rayner y McConkie, 1976).

En ocasiones sucede que los movimientos sacádicos regresan hacia una zona del texto ya leída y aunque la mayoría de las veces lo hacen a un lugar próximo, a veces se puede retroceder hasta dos líneas. La frecuencia de dichas regresiones oscila entre un 10 y un 15% del total de los movimientos realizados.

Una de las características, de los movimientos sacádicos, es que son de naturaleza balística, ésto significa que una vez que comienzan el movimiento ya no se pueden corregir. De tal modo, que la elección del siguiente punto de fijación se realiza antes de comenzar el movimiento.

No se sabe con certeza qué es lo que determina la fijación en un determinado punto. Sin embargo, los investigadores coinciden en que las variaciones de la amplitud de los movimientos sacádicos y la duración de las fijaciones no son algo arbitrario, y depende tanto de las diferencias del texto como de los procesos cognitivos. Ésto nos lo corrobora el hecho de que al aumentar la dificultad de la lectura, disminuye la longitud de los movimientos sacádicos, aumenta la duración de las fijaciones y el número de regresiones.

Según las investigaciones, las zonas a las que se dirigen los ojos son aquellas dónde se encuentra la información más importante y no hacia espacios vacíos. Éstos suelen dirigirse con más frecuencia hacia las palabras de contenido, que a las palabras de función, según las investigaciones de Rayner (1975) y Rayner y McConkie (1976). Esta actividad se lleva a cabo a través de la percepción que realiza la zona parafoveal (zona periférica a la fovea). La información que nos proporciona la zona parafoveal, aunque escasa, nos es de gran ayuda para decidir el siguiente punto de fijación, ya que nos permite elegir como próximo punto de parada las palabras largas y no los espacios vacíos.

Cuando los ojos se detienen en un punto comienza la recogida de la información del texto a leer, dependiendo de la dificultad de la lectura ese tiempo será mayor o menor. Lo que sucede durante la extracción de la información no está aún determinado por las investigaciones, la hipótesis más consolidada es que la información se registra antes de ser reconocida en dos “almacenes” diferentes, primero en la memoria icónica (memoria sensorial) y a continuación pasa a la memoria visual o memoria a corto plazo.

En la memoria icónica permanece la información durante un tiempo muy breve, unas 250 centésimas de segundo aproximadamente. En ella se conserva gran parte de los rasgos de estímulo, ya que aunque la duración es muy breve, tiene una enorme capacidad de almacenamiento. En este almacén no se realiza ningún tipo de interpretación cognitiva ya que se trata de un almacén precategorial, es decir mantiene la información tal y como es percibida.

Se supone la existencia de otro almacén denominado memoria a corto plazo, memoria operativa o memoria de trabajo, capaz de retener la información durante más tiempo (entre 15 y 20 segundos) y desde el cual se pueda analizar la información recibida. La memoria operativa mantiene la información durante más tiempo y en ella se llevan a cabo operaciones destinadas a reconocer la información visual, procedente de la memoria icónica, como palabras determinadas.

La información no se destruye como ocurre en la memoria icónica, en contrapartida, su capacidad es mucho más limitada ya que tiene dificultades para retener más de 6 ó 7 estímulos visuales (De Vega, 1984). Otra diferencia importante es que en la memoria

icónica la información se recoge como un conjunto de rasgos visuales mientras que en la memoria a corto plazo se identifica como material lingüístico.

1.2.1.2. Análisis visual.

Después de lo expuesto hasta ahora sobre los procesos perceptivos surge la siguiente cuestión: cómo se lleva a cabo la identificación de los signos gráficos. Lo cual lleva a plantearse uno de los debates que se ha venido manteniendo durante muchos años: si se realiza esta identificación mediante el reconocimiento de las letras, ó si la forma global de las palabras es suficiente para su identificación.

1.2.1.2.1. Reconocimiento previo de las letras.

La hipótesis del reconocimiento previo de las letras, defiende que las palabras están formadas por morfemas y que es necesario identificar estas letras para poder reconocer las palabras. Dentro de este planteamiento nos encontramos autores como Gough 1972 que sostienen que las letras se procesan de forma serial, de izquierda a derecha y los autores como Massaro (1975) y McClelland (1976) que afirman que el procesamiento se produce en paralelo, es decir todas las letras de las palabras se procesan de modo simultáneo.

La hipótesis del reconocimiento de las letras tanto en la forma serial de reconocimiento de las letras como en su reconocimiento paralelo, encuentra datos difíciles de explicar. En los experimentos relacionados con cajas alternas (por ejemplo: "eStUdIaNtE) se aprecia que hay diferentes resultados entre las palabras de

caja alterna y las palabras de caja uniforme, cuando según la teoría no debería haber diferencias. Si reconocemos las palabras por identificación de las letras no deberían existir diferencias entre las palabras de cajas alternas y las palabras de caja uniforme.

1.2.1.2.2. Reconocimiento global de las palabras.

La hipótesis del reconocimiento global de las palabras comienza con los trabajos pioneros de Cattell (1886) sobre el reconocimiento de palabras. Cattell comprobó que los sujetos tardaban el doble de tiempo para leer en voz alta letras aisladas que cuando forman palabras. Además al presentar palabras cortas éstas podían ser leídas con tanta rapidez como las letras. Ambos resultados parecen muestras evidentes de que el reconocimiento de las palabras es de modo global.

Pillsbury (1897) encontró un dato que apoya esta hipótesis mediante la siguiente investigación. Exponía a los sujetos brevemente palabras que tenían una x encima de una de las letras, de modo que la letra se veía confusa. Los sujetos tenían que identificar estas palabras y señalar qué letras no veían claramente, la mayoría de las veces los sujetos indicaban haber visto claramente las palabras y con todas las letras.

Tanto los experimentos de Cattell como los de Pillsbury fueron criticados por la metodología, ésta consistía en medir el umbral de reconocimiento de las series de letras presentadas durante periodos muy breves, para que los sujetos las detectaran. El problema que presenta es que las respuestas de los sujetos pueden estar condicionadas por el intento de adivinar la palabra y no reflejar el hecho perceptivo en sí mismo.

La tarea de Reicher (1969) se basa en métodos que evitan los problemas mencionados anteriormente y concluye los mismos resultados. En dicha tarea se presentan una serie de letras, durante un periodo breve de tiempo, por ejemplo se presentan las letras ABRIR, luego se muestran dos letras alternativas en este caso serían la R y la L, ya que en ambos casos se formaría palabras abrir ó abril. La ejecución de la tarea en esta condición, se compara con otras ejecuciones en las que la letra R puede ser presentada sin contexto, formando parte de una no-palabra (AIRBR). Con esta metodología distintos estudios siguieron encontrando el efecto de superioridad de la palabra y apoyando la hipótesis del reconocimiento global (Reicher, 1969, Smith, 1971, Johnston, y McClelland, 1974; Johnson, 1975).

El modelo del procesamiento paralelo (PDP) propuesto por McClelland y Rumelhart (1981), proporciona datos en defensa del reconocimiento global de las palabras. Según este modelo en la identificación de las palabras intervienen tres niveles: niveles de rasgos, niveles de letras y nivel de palabra.

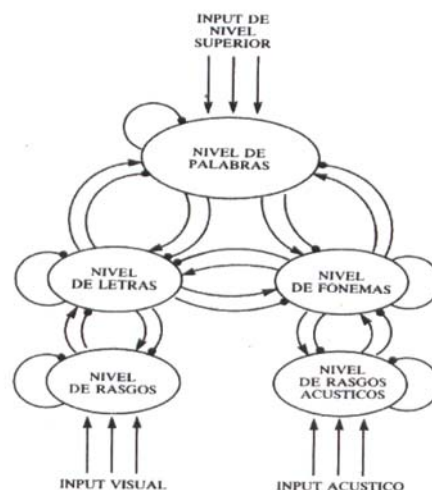


Figura 1: Modelo del procesamiento paralelo (PDP) propuesto por McClelland y Rumelhart (1981).

No obstante hay investigaciones que rechazan esta hipótesis, ya que se ha demostrado en varias ocasiones que las series de letras que se ajustan a las reglas de ortografía (las pseudopalabras) se reconocen con mayor rapidez que las series de letras relacionadas, y que incluso las pseudopalabras se han reconocido antes que las palabras familiares.

1.2.1.2.3 El intento integrador de Vellutino.

Vellutino presenta una hipótesis integradora, en la que afirma que ambas teorías tienen parte de razón; de tal modo que el lector utiliza el reconocimiento global de las palabras o el reconocimiento letra a letra dependiendo de la tarea que tenga que realizar. Utilizará el lector la letra o la palabra como unidad de procesamiento dependiendo de tres factores: el contexto en el que se encuentra la palabra, las características de la palabra y la propia destreza del lector.

El contexto en el que se encuentra la palabra se refiere a si la letra se encuentra aislada o dentro de una palabra y a la naturaleza de la tarea (si esta es de reconocimiento o búsqueda, a las instrucciones que se le dan al sujeto, etc).

Las características de la palabra, es decir los rasgos como: la similitud visual, la longitud de la palabra, la regularidad ortográfica, la categoría léxica, la frecuencia de la palabra, el número de sílabas, la pronunciación, la complejidad de consonantes y vocales y la categoría gramatical.

La destreza del lector, cuanto mayor sea ésta, podrá identificar un mayor número de palabras y sólo tendrá que realizar el análisis de las letras cuando tenga que identificar palabras nuevas o inusuales.

Aspectos relacionados con los procesos perceptivos que pueden ser estudiados para poder mejorar dichos procesos, serían los siguientes:

- Características propias del texto, tales como el formato, dificultad, frecuencia de palabras largas o desconocidas, etc.
- Características del lector, (dominio lector, motivación, detectar problemas visuales, trastornos de aprendizaje, etc.).
- Funciones de la tarea lectora (por ejemplo visualizar nombres en una guía de ocio, estudiar un tema específico, etc.).

1.2.2. Los procesos léxicos.

Estos procesos se realizan una vez que se han identificado las unidades lingüísticas y su función es encontrar los conceptos con los que se asocian las unidades lingüísticas. Para poder realizar este proceso disponemos de dos vías: la ruta directa o visual y la ruta indirecta o fonológica.

El acceso al léxico, es decir acceder desde la forma escrita al significado y la pronunciación es uno de los aspectos que más se han estudiado en Psicolingüística. Existen varios modelos que explican el acceso al léxico, en los años setenta se construyeron distintos modelos de

reconocimiento de palabras como el Modelo Logogén de Morton, 1969,1979 y el Modelo de Búsqueda de Forster, 1976; en los años ochenta el modelo más difundido fue el Modelo dual o de doble ruta presentado por Coltheart, (1985).

Los modelos que expliquen el procesamiento léxico deben tener en cuenta una serie de factores a los que se ha llegado gracias a las investigaciones:

- La lexicalidad: las palabras se reconocen antes que las pseudopalabras ó las palabras inventadas.

- Regularidad: las palabras regulares se leen más rápidamente que las irregulares, es decir se leen más rápidamente las palabras que se ajustan a las reglas de pronunciación.

- Frecuencia: las palabras que presentan alta frecuencia son más fáciles de reconocer que las de baja frecuencia.

- Imaginabilidad: las palabras que tienen un significado fácil de imaginar, son reconocidos con más rapidez que las que su significado es difícil, por ejemplo la palabra casa frente a la palabra abstracto.

- Longitud: las palabras cortas, requieren menos tiempo para ser procesadas léxicamente que las palabras largas.

- Edad de adquisición: las palabras que se aprenden pronto se reconocen antes que las adquiridas en una edad más tardía.

-Vecindad ortográfica: las palabras que tienen muchos vecinos ortográficos se reconocen antes que las que tiene pocos (se entiende por vecino ortográfico las palabras que sólo difieren en una letra por ejemplo vecinos ortográficos de la palabra casa son: caso, masa, pasa, cara, cosa,...).

-Efecto contexto: el reconocimiento de las palabras es más rápido cuando están presentes en un contexto que cuando aparecen aisladas.

Se van a describir, algunos de los modelos que exponen cómo se realiza el procesamiento léxico. Entre ellos se encuentran los modelos de umbral, los de verificación, muy cercanos a los primeros, y otros modelos conexionistas. A continuación, se explicará el modelo de doble ruta o doble vía, que es el que presenta más adeptos en la actualidad.

1.2.2.1. Los modelos de umbral.

Representando a estos modelos nos encontramos con el modelo Logogen de Morton (1969, 1979). Este es un modelo de acceso directo al léxico, que rechaza la división de los procesos de acceso en etapas independientes. Dicho modelo admite que el contexto extraléxico, tanto sintáctico como semántico, puede interferir en los procesos de reconocimiento de palabras.

En este modelo cada palabra está representada en el léxico mental por un dispositivo de detección o logogen. Cada logogen presenta un determinado umbral de activación, que determina la cantidad de información que necesita para comenzar dicha activación. El logogen recibe información hasta alcanzar el umbral, diferente para cada logogen, y

reconocer la palabra. La información que recibe puede ser de dos fuentes: de la información sensorial (acústica y gráfica) y del contexto lingüístico (información sintáctica y semántica).

Los logogenes suelen encontrarse en reposo, hasta que llega información del sistema visual ó auditivo y activa el logogen correspondiente a esa información. Al llegar la información, se activa tanto el logogen correspondiente como otros logogenes. Estos segundos corresponden a palabras que presentan alguna característica común con la palabra que se está procesando; no obstante sólo alcanza el umbral crítico el logogen de la palabra procesada.

El **efecto contexto** y el **efecto priming**, se pueden explicar por la función que realiza el sistema semántico. Este sistema, mediante la información que va recibiendo, es capaz de predecir las palabras que aparecerán a continuación y en consecuencia se van activando los logogenes de esas palabras. Esto es debido, al parecido que tienen las nuevas palabras con la palabra o palabras que se han procesado anteriormente; de tal modo que se encuentran en condiciones de ser reconocidas con mayor prontitud.

1.2.2.2. Modelos de verificación.

Estos modelos comparten muchos aspectos con el modelo Logogen, pero incluyen procesos adicionales.

Uno de los ejemplos de estos modelos es el modelo de activación-verificación de Paap (1987), en el que se presentan tres etapas: activación, verificación y decisión:

-activación: esta etapa se produce en la dirección abajo-arriba. En ella se seleccionan los candidatos léxicos, que presentan relación con las características sensoriales del estímulo. De este modo, cuando todas las letras que componen la palabra están activadas, se pueden activar las unidades de palabras que se encuentran almacenadas en el lexicon.

-verificación: en esta etapa, se realiza la comparación serial de los candidatos léxicos, con la representación sensorial de la palabra estímulo, hasta que el emparejamiento que se produzca sea el adecuado.

-aceptación o rechazo de la palabra: a través de esta etapa, se verifica que la palabra estímulo se corresponde con el candidato léxico seleccionado de la memoria léxica.

1.2.2.3. Modelo Dual o de Doble Ruta.

El Modelo Dual o de Doble Ruta, es el que se encuentra más consolidado y el que explica mejor los datos que nos aportan las investigaciones experimentales, por ello se va explicar más detenidamente.

El modelo Dual distingue dos vías, una para reconocer las palabras (vía léxica) y otra para el reconocimiento de las pseudopalabras (vía subléxica). Por ello, se puede explicar que sujetos disléxicos puedan leer palabras y en cambio no sean capaces de leer pseudopalabras. Si no existieran dos vías, no podría haber esta diferencia ya que sólo habría un modo de proceder. Y se vería afectado tanto en el caso del reconocimiento visual de palabras, como en el de pseudopalabras.

Los componentes principales de **la vía léxica** lo componen: el *léxico visual*, *el sistema semántico* y *el léxico fonológico*. Mientras que en **la vía subléxica** nos encontramos con *el conversor de grafemas en fonemas*.

1.2.2.3.1 La vía léxica.

A continuación expondremos los componentes que conforman la vía léxica:

1.2.2.3.1.a) *El léxico visual o léxico ortográfico de input.*

El léxico visual realiza la función del reconocimiento visual de las palabras escritas. Éste es un almacén donde se encuentran representadas las palabras. En él se encuentra una representación, para cada palabra que sabemos reconocer de manera visual. Las representaciones funcionan de modo parecido a como lo hace el modelo Logogén. Según este modelo cada representación tiene un umbral, el cual determina la cantidad de información necesaria para poder activarse.

La representación suele encontrarse en reposo, se activa al llegar información del sistema de análisis visual. La representación que se activa es la correspondiente a la información recogida (palabra escrita) y también la de representaciones de palabras con las que comparte alguna característica. Sin embargo, si el proceso se realiza de modo correcto, únicamente alcanzará el umbral de activación la representación de la palabra que se está procesando. Según expone Cuetos, 2010:

“Sólo la representación correspondiente a la palabra estímulo (a no ser que se produzca un error de reconocimiento) alcanzará el nivel crítico. Cuando esto sucede

la palabra se da por reconocida y el resto de representaciones vuelven a su estado de reposo” (p. 50).

Este funcionamiento del léxico visual, permite explicar los hallazgos experimentales sobre el reconocimiento de las palabras. Por ejemplo, el efecto frecuencia, por el cual las palabras más habituales se reconocen más rápidamente que las menos usuales.

Como se ha explicado anteriormente, cada representación presenta un umbral de activación y éste es diferente según el número de veces que se haya activado la representación. Por ello, las palabras más frecuentes tendrán un umbral de activación más bajo y se realizará el reconocimiento de modo más rápido. Otro de los efectos es la importancia del contexto, las palabras se reconocen más rápidamente cuando están en un contexto que al presentarse de modo aislado.

Por último, se va a exponer el efecto “priming”, gracias al cual se reduce el tiempo de reconocimiento del sistema visual. Esto sucede, cuando se presentan de manera secuencial palabras relacionadas por una similitud ortográfica o semántica. De este modo, como nos expone Cuetos, op. cit.

“por ejemplo “mermelada” precedida de “mantequilla”, su tiempo de reconocimiento disminuye. En estos casos, se asume que la conexión entre el léxico y el sistema semántico es doble y que el sistema semántico, con la información que va recibiendo, puede predecir las palabras que probablemente aparecerán a

continuación y en consecuencia incrementa la activación de las representaciones léxicas correspondientes”. (p. 51).

1.2.2.3.1.b) *El sistema semántico.*

El sistema semántico, es el encargado del procesamiento del significado de las palabras. Cuando reconocemos visualmente una palabra, no accedemos directamente a su significado. Por ello, al leer una palabra que nos es familiar, podemos identificar que corresponde a una palabra de nuestro idioma; aunque no seamos capaces de identificar el significado. Del mismo modo sucede, en el caso de pacientes que identifican palabras pero no las entienden, ya que no pueden acceder al sistema semántico.

En este sistema, se encuentran los conceptos de las palabras independientemente de cómo sea la percepción de éstas, de manera visual, auditiva, pictórica, etc. Esta realidad presenta interesantes consecuencias didácticas, ya que implica que en la percepción de una palabra cuantos más sentidos intervengan, se podrá realizar una identificación más completa y se refuerza el significado de la palabra.

El sistema semántico presenta dos características: 1- está organizado por categorías y 2- es común para todas las modalidades perceptivas, afirmación que se puede deducir de los experimentos realizados con pacientes afásicos.

Los pacientes afásicos, presentan dificultad para manejar sólo algunas categorías, por ejemplo en el estudio realizado por Warrington y Sallice (1984), cuatro pacientes presentaban más dificultades al procesar categorías de seres vivos que de

seres inanimados y a otros pacientes les ocurría lo contrario reconocían mejor los seres inanimados que los vivos. Además este hecho sucedía tanto en la comprensión como en la producción, en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito, lo que corrobora la segunda característica que presenta el sistema semántico.

1.2.2.3.1.c) *El léxico fonológico.*

El léxico fonológico es el tercer componente de la vía léxica, en él se encuentran las representaciones fonológicas de las palabras. En un principio autores como Morton, pensaron que había un léxico único para la comprensión y la producción, tanto si ésta se producía de manera oral o de manera escrita. Debido a investigaciones posteriores realizadas por Morton, 1980 y a otros investigadores en el campo clínico, se ha llegado a la conclusión de que existe un léxico fonológico para la producción, diferente del utilizado para el reconocimiento de las palabras escritas (léxico visual) y distinto del léxico auditivo para la comprensión oral.

La neuropsicología cognitiva confirma este supuesto, ya que hay pacientes que, sin presentar problemas perceptivos, reconocen sin dificultad palabras en el lenguaje escrito y no pueden reconocerlos en el lenguaje oral. Y al contrario, sucede que se encuentran pacientes que reconocen palabras en lenguaje oral y no pueden hacerlo en el lenguaje escrito.

En el léxico fonológico se encuentran las representaciones y, al igual que en el léxico visual, existe un dispositivo o representación para cada palabra, con un nivel de activación. Este nivel de activación depende de la frecuencia del uso, por ello es

más fácil encontrar la pronunciación de una palabra cotidiana, cuya frecuencia de uso es mayor, que encontrar la pronunciación de una palabra desconocida.

Este léxico fonológico (pronunciación) es independiente del semántico. Dicho fenómeno podemos comprobarlo de manera cotidiana; cuando tenemos claro el concepto que queremos expresar, pero no disponemos de la palabra adecuada (fenómeno de punta de la lengua). Otro ejemplo que corrobora la separación entre significado y pronunciación, es el de los pacientes que sufren anomia. Dichos pacientes conocen la palabra que quieren expresar, y al no poder acceder a ella, lo expresan con otra palabra más general o grupo de palabras que la puedan definir.

1.2.2.3.2. La vía subléxica.

El principal elemento que nos encontramos es el mecanismo de conversión de grafemas en morfemas. Según Coltheart (1987) nos encontramos con tres procesos:

-Análisis grafémico: este subproceso tiene la función de separar los grafemas que componen la palabra para que puedan ser pronunciadas.

-Análisis de fonemas: este subproceso es el más importante, al encargarse de asignar cada grafema al sonido que le corresponde según las reglas de cada idioma.

-Ensamblaje de los fonemas: se encarga de combinar los fonemas que se generan en el estadio anterior, para producir una pronunciación conjunta. La pronunciación que se genera se mantiene en el almacén de fonemas. Éste es común para las dos vías la léxica y la subléxica.

Las dos vías que hemos expuesto: la vía léxica y la vía subléxica, dependen de zonas cerebrales distintas y pueden dañarse de modo independiente. Durante la lectura interactúan las dos y el resultado es consecuencia de ambas. Si se leen palabras irregulares, habrá una mayor aportación léxica, si se leen pseudopalabras será la vía subléxica la que aporte un mayor protagonismo.

1.2.3. Los procesos sintácticos.

Las palabras presentadas de modo aislado nos proporcionan poca información. Los mensajes que nos transmiten los textos, deben ser procesados de manera sintáctica para entender no sólo las palabras (procesamiento léxico), sino las relaciones y agrupaciones de éstas a través de las oraciones.

En la lectura, las palabras mantienen un orden sistemático, el texto escrito no es una serie de palabras independientes, sino un conjunto de palabras relacionadas según las reglas sintácticas. Un texto escrito es un conjunto de palabras relacionadas, según unas reglas sintácticas que forman las oraciones. Dentro de las oraciones, las palabras se agrupan desempeñando determinados papeles sintácticos. El procesamiento sintáctico, consiste en asignar segmentos de oraciones a constituyentes gramaticales y determinar de qué manera se relacionan esos constituyentes entre sí.

Para poder realizar el procesamiento sintáctico, el lector cuenta con una serie de estrategias sintácticas, que nos permiten segmentar la oración en sus componentes. Como por ejemplo, clasificar los componentes según las funciones sintácticas y construir un marco sintáctico que permita la extracción del significado. Por ejemplo en la oración: María cogió moras, hay

que establecer el tipo de estructura, en este caso: sujeto-verbo-predicado y adjudicar el papel de sujeto-verbo-predicado de manera correcta, para que pueda ser entendido el mensaje.

El agrupamiento correcto de las palabras en una oración y las interrelaciones entre los constituyentes, se consigue gracias a una serie de claves sintácticas presentes en la oración.

Algunas de las claves más importantes son:

-El orden de las palabras:

El orden de las palabras nos va a marcar el papel sintáctico de la oración. Por ejemplo en esta oración: “Nacho besó a Marta”. El sujeto de la acción de besar es Nacho y el objeto Marta. Sin embargo en esta oración: “Marta besó a Nacho”, los papeles se invierten. Esto sucede en español, donde si no hay ninguna preposición o indicador de lo contrario, el primer nombre hace de sujeto y el segundo de objeto.

-Las clases de palabras y su estructura morfológica:

Las palabras se forman a partir de monemas o unidades constituyentes. Estos monemas pueden ser de dos tipos: lexicales o lexemas y funcionales o morfemas. Si una palabra está formada al menos por un lexema, es una palabra de contenido como los nombres, verbos, adjetivos y adverbios.

En cambio si la palabra no presenta ningún lexema, es una palabra de función como son las preposiciones, conjunciones, determinantes y cuantificadores. Las palabras de función nos suelen indicar que va a comenzar un nuevo elemento sintáctico. Por ejemplo las

preposiciones señalan el comienzo de un complemento circunstancial, los artículos el de un nuevo sintagma nominal, etc.

-Significado de las palabras:

En la mayoría de los casos, el significado de las palabras y el contexto en que se presentan se convierte en una clave, para poder determinar cuál es el papel sintáctico de éstas.

-Signos de puntuación:

Las pausas y la entonación nos informan sobre el texto. En el caso de las comas y los puntos de las oraciones nos indican las pausas y el final.

Hay varias teorías sobre el procesamiento sintáctico, las más importantes son las teorías del Garden Path, la teoría del ajuste lingüístico, la teoría construal y el modelo lexicalista. De todas ellas vamos a exponer la teoría construal defendida por autores como Mitchell y Cuetos.

El modelo propuesto por Mitchell es un modelo clásico que intenta explicar los procesos cognitivos que influyen en las claves sintácticas. Según este autor el sistema de análisis sintáctico está compuesto por dos fases independientes.

En la primera fase el analizador sintáctico elabora una estructura sintáctica provisional, basándose en las claves gramaticales. En la segunda fase se comprueba la idoneidad de dicha estructura, haciendo uso de la información semántica y pragmática. Si la estructura es compatible con la información proporcionada de estas otras fuentes se toma como estructura

definitiva. Si por el contrario en este segundo estadio se detecta alguna anomalía, se elimina la estructura y se genera otra nueva.

En este modelo se explica, que en el primer estadio influyen las siguientes claves: orden de las palabras, la categoría gramatical de las palabras y los signos de puntuación. Pero no influye el significado de las palabras, ni de la oración. En el segundo estadio, se accede a la información semántica y pragmática para valorar la estructura generada en el primer estadio.

La organización del analizador sintáctico, que presenta el modelo, explica el porqué en una primera lectura de esta oración: mientras la niña andaba el gato corría; tenderíamos a considerar el gato como objeto directo en la oración. Esta falsa deducción sucede porque, al encontrarnos con una estructura: sujeto-verbo-objeto directo, no se comprueba si la estructura es adecuada. No ocurriría esto, si estuviera colocada una coma en la oración: mientras la niña andaba, el gato corría. Los errores son descubiertos en el segundo estadio y el procesador hace los cambios adecuados para conseguir el análisis correcto.

Una de las cuestiones que surgen, del modelo que acabamos de explicar, es si las estrategias de procesamiento sintáctico presentan un carácter universal. Puesto que, estos modelos han sido desarrollados a partir de datos empíricos en lengua inglesa, y no se sabe hasta qué punto sucedería lo mismo en otras lenguas.

Frazier (1987) propuso una serie de estrategias que serían universales, válidas para todas las lenguas, ya que no se fundamentaba en estructuras gramaticales si no en principios cognitivos. Una de esas estrategias gramaticales es la de Adjunción Mínima y la del Cierre Tardío. La Adjunción Mínima, al demandar la estructura sintáctica más simple, reduce la

carga del procesamiento, ya que la completa en el menor tiempo posible. La estructura de Cierre Tardío añade los nuevos ítems a la estructura más reciente, de este modo reduce la carga de la memoria operativa durante el proceso sintáctico.

En principio, ambas estrategias suponen un ahorro en el proceso cognitivo y serían universales. Frazier y colaboradores, obtuvieron evidencias empíricas sobre el uso de tales estrategias, en diversas frases con distintas estructuras sintácticas (Clifton y Ferreira, 1989, Ferreira y Clifton, 1986, Frazier y Rayner 1982, Rayner et al. 1983; Rayner y Fraizer, 1987; Kennedy y Murray, 1984; Mitchell y Holmes, 1985, etc).

No obstante, los resultados de otras investigaciones parecen poner en evidencia la existencia, o la universalidad del empleo de tales estrategias. Dichas investigaciones, por ejemplo las realizadas por Cuetos y Mitchell, 1988 parecen contradecir la universalidad de estas estrategias; ya que se han localizado ciertas oraciones en castellano, que no se ajustan a las predicciones del Cierre Tardío. No obstante, también se podría tener en cuenta la existencia de un analizador universal, que fuera lo suficientemente flexible para poder adaptarse a las distintas características estructurales de las distintas lenguas.

1.2.4 Los procesos semánticos-textuales.

El procesamiento semántico, analiza la estructura o la forma de las representaciones semánticas llamadas proposiciones. Mientras que el procesamiento sintáctico, como se acaba de exponer en el apartado anterior, analiza la estructura de las oraciones. No se debe confundir las oraciones, los sintagmas ó las palabras, con las proposiciones; ya que las primeras son formas de comunicar significados o ideas y las segundas constituyen esas ideas o significados.

También se debe saber diferenciar, entre la estructura sintáctica de la oración y la estructura semántica de una proposición. Ya que a veces sucede, que una misma estructura semántica puede estar representada por diferentes estructuras sintácticas.

El procesamiento semántico, consiste en extraer el significado de la oración o texto e integrarlo con los conocimientos que posee el lector. La función de este procesamiento, es construir una representación mental del contenido expuesto en el texto y la integración, de esa representación, con los propios conocimientos que presenta el lector.

En la representación mental, que se genera en este nivel de procesamiento, no está presente el texto de manera literal, si no las ideas principales que recogen el sentido general. En la representación aparece también información, que no se encuentra de forma explícita en el texto, pero que el lector aporta desde sus conocimientos. Al mismo tiempo que el lector va extrayendo las ideas principales del texto, va activando conocimientos que posee en su memoria y que presentan relación con el tema: esquemas, modelos o planes. De tal modo, que confluyen dichos conocimientos previos con las ideas que va extrayendo del texto.

Una de las teorías más importantes, sobre la formación de las estructuras mentales a partir de los textos es la expuesta por Kinstch y Van Dijk (Kinstch y Van Dijk, 1978) y más tarde por Kinsch, 1988, 1998). Según Kinstch y Van Dijk (1983) existen tres niveles de representación en el proceso de la comprensión textual.

En el primer nivel, el lector construye una representación con la forma superficial del texto. Vamos a denominarlo representación mental o texto de superficie. En el segundo nivel, el

lector genera un texto base con un formato proposicional, en el que se recogen las principales ideas del texto. En el tercer nivel, se construye el modelo de situación a partir de las ideas del texto y de los conocimientos previos del lector.

1.2.4.1 Primer nivel: la representación mental o texto de superficie.

Este nivel tiene una duración muy breve. Esta primera representación, se forma cuando el lector una vez que ha leído las palabras, que forman la oración, las mantiene en la memoria operativa para poder extraer las proposiciones que se encuentran en esa oración.

La breve duración de este nivel, está constatada por la experiencia. Cuando se lee, enseguida se olvida la estructura sintáctica de las oraciones leídas, aunque se conserva durante mucho tiempo el significado.

1.2.4.2 Segundo nivel: texto base.

Está compuesto por las proposiciones que el lector extrae de la oración, a partir del texto de superficie. El número de proposiciones, no suele coincidir con el número de oraciones; ya que cada oración suele presentar varias proposiciones y cuanto más compleja es la oración más proposiciones se encuentran en ésta. El paso de texto de superficie a texto base, no se realiza palabra a palabra, sino por frases o cláusulas. Prueba de ello son los experimentos sobre tiempos de lectura y los movimientos oculares.

En este nivel, nos encontramos con dos procedimientos: el solapamiento y el procesamiento en ciclos. A través de ellos, se consigue dar coherencia a las diferentes proposiciones que se encuentran formando el texto:

-El solapamiento:

Consiste en la repetición del argumento en las frases que forman el texto. La repetición no tiene porqué ser literal. El lector tiene que establecer inferencias, para poder establecer la relación de la información que se repite de distintos modos, por ejemplo mediante sinónimos, anáforas, etc. Estas inferencias se denominan inferencias referenciales.

Además existen otros tipos de inferencias que el lector tiene que realizar cuando se encuentra con “huecos”, o espacios que el escritor deja vacíos para no hacer demasiado pesado o denso el texto. Esta información no aparece de manera explícita. Las inferencias pueden ser de mayor o de menor complejidad. Cuanto mayor sea la dificultad mayor será el esfuerzo cognitivo, este fenómeno ha sido estudiado por Haviland y Clark en 1974.

-El procesamiento en ciclos:

El procesamiento en ciclos es otra forma que el lector posee, para poder conectar las proposiciones de un texto. Este fenómeno soluciona la capacidad limitada que presenta la memoria operativa. Como se ha comentado anteriormente, la memoria operativa no permite mantener toda la información activada y por ello se realiza el procesamiento del texto en ciclos. En estos ciclos se mantienen algunas de las proposiciones, generalmente las más recientes o las más importantes. Tanto el solapamiento como el procesamiento en ciclos, permiten dar coherencia a las diferentes proposiciones que integran el texto.

La estructura o red de proposiciones conectadas entre sí, según Kintsch y van Dijk, forman la microestructura. Dentro de la microestructura se encuentran distintos tipos de proposiciones.

Las proposiciones más importantes ocupan los niveles más altos de la estructura, mientras que las proposiciones menos importantes ocupan los lugares más bajos. Dichos autores comprobaron que los lectores, reconocen más fácilmente las proposiciones que están en niveles superiores.

En el texto, además de la microestructura se encuentra la macroestructura. Esta estructura se forma con las macroproposiciones, es decir con la combinación de las ideas generales, las cuales no se extraen literalmente del texto sino que se elaboran, a través de la combinación de otras ideas elementales del texto. La macroestructura se puede definir como un conjunto de proposiciones, ordenado de modo jerárquico y que presenta la estructura global del texto. (Kintsch, 1988).

La macroestructura, se forma mediante la aplicación de una serie de reglas destinadas a organizar y reducir la información. Se trata de una elaboración estratégica, en la que el lector selecciona las ideas más importantes y las coloca en la parte alta de la estructura. El lector continúa construyendo nuevas proposiciones de mayor grado de abstracción, a partir de las anteriores y las nuevas se sitúan en un nivel superior de estructura como puede verse en la figura.

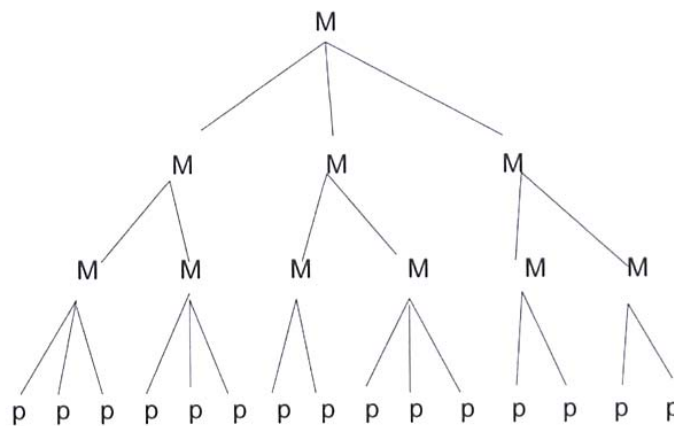


Figura 2: Macroestructura y microestructura del texto según Van Dijk y Kintsch (1983).

Según Van Dijk y Kintsch se aplican tres macrorreglas sobre la microestructura para poder elaborar la macroestructura. Una regla es la de supresión, cuya misión es eliminar la información poco importante. Otra es la regla de generalización, cuya función es reunir en unas cuantas ideas generales la información de las ideas principales. La tercera regla es la de integración, o de construcción de nuevas proposiciones, a partir de una secuencia de proposiciones del texto. Por ejemplo: venir del colegio, ir a la cocina, preparar un bocadillo, etc., se integran en la proposición es la hora de merendar.

1.2.4.3. Tercer nivel: El modelo de situación y los conocimientos del lector.

El lector tiene que construir una representación, en la que se combina la información procedente del texto con la información de los conocimientos que posee el lector. El modelo de situación está constituido por las ideas procedentes del texto y la información generada por el lector.

Hay autores que no consideran el texto base y el modelo de situación como dos niveles distintos, Vidal-Abarca (2000) considera que son dos niveles dentro de la misma representación. Según este autor habrá variaciones dependiendo del texto que se lea, incluso a veces un mismo lector puede conseguir llegar a formar el modelo de situación y otras veces sólo conseguirá elaborar el texto base.

Esto sucede de este modo porque el lector va elaborando una estructura que está compuesta por distintos tipos de ideas: las ideas básicas, las macroproposiciones, las ideas que activa de sus propios conocimientos y las inferencias. Cuando el lector aporta pocos conocimientos a la estructura, no es capaz de avanzar más allá del texto base y aunque acceda a la información del texto, no la está integrando en sus conocimientos y no está realizando una correcta comprensión de éste.

Relacionado con los conocimientos del lector, se encuentran las inferencias que realiza el lector según los esquemas cognitivos que posee. Estas inferencias nos permiten llevar a cabo dos funciones: establecer relaciones entre distintos elementos del texto e integrar la información que presenta el texto, con los conocimientos previos y el esquema cognitivo del lector.

Las inferencias que el lector puede realizar son distintas:

-Decidir el esquema cognitivo básico que se activará para poder interpretar el texto. De manera especial cuando los textos sean ambiguos o incoherentes, el esquema que active el lector permitirá a éste hacer inferencias para establecer conexiones y rellenar vacíos de información. Los esquemas son conjuntos estructurados de conocimientos y procedimientos sobre un tema. Por ejemplo realizar una compra conlleva un

esquema en el que se incluyen: vendedor-es, objeto a vender-comprar, comprador-es y medio de transacción. Dentro de la lectura hay que destacar la importancia del esquema del propio texto.

-Decidir cuáles son los subesquemas adecuados. Por ejemplo dentro del esquema realizar una compra nos podemos encontrar distintos subesquemas: realizarla en un mercadillo, en una tienda pequeña, en una tienda de lujo, en un gran almacén, etc.

-Inferir informaciones no explícitas en el texto, como puede ser información sobre el contexto y ambiente de los personajes, el contexto pragmático entre escritor y lector.

-Inferir información que el lector no tiene disponible, ya que no se proporciona en el texto y el lector desconoce.

1.2.5. Los procesos metacognitivos.

Los procesos metacognitivos se refieren, tanto a los conocimientos del sujeto sobre sus procesos cognitivos, como a la regulación de los procesos cognitivos a través de las estrategias de control, de los progresos en el aprendizaje y la práctica de la actividad lectora.

1.3 Los modelos de lectura.

Según la psicología cognitiva, la lectura, como hemos expuesto anteriormente, se realiza en distintos niveles de procesamiento y podemos encontrar distintos modos de realizar éstos. Por ello, nos encontramos con la existencia de distintos modelos teóricos que explican los distintos niveles del proceso lector y los diferentes modos de enfocar este proceso.

Los principales enfoques de modelo de lectura se pueden resumir, en aquellos que consideran el procesamiento de la información partiendo de un nivel inferior a un nivel superior, los modelos que consideran el proceso en sentido inverso y otros que surgen al unir las dos formas expuestas de procesar la información. Lo cual lleva a distinguir entre modelos denominados: ascendentes, descendentes e interactivos.

Adams (1982) presenta una clasificación de modelos basándose en cómo se realiza el procesamiento de la información. Así se encuentran modelos de procesamiento de tipo ascendente, otros cuyo procesamiento es descendente y modelos interactivos en los que se reflejan lo expuesto por los dos modelos anteriores.

Estos modelos presentan una característica común: el lector tiene que realizar operaciones en los distintos niveles de análisis de la información escrita, desde la percepción visual de la letra impresa, hasta la comprensión del texto como un todo, o como un elemento que interactúa con el lector. No obstante, cada modelo presenta diferencias en los distintos niveles de procesamiento, en el modo de explicar el funcionamiento de estos niveles y en cómo se producen las relaciones entre estos distintos niveles.

Dentro de los distintos niveles del procesamiento lector, se encuentran microprocesos o procesos de bajo nivel cognitivo (reconocimiento de letras y palabras) y macroprocesos o procesos de alto nivel cognitivo (comprensión significativa del texto). Lo cual queda muy bien reflejado en el siguiente modelo explicativo sobre los modelos del proceso lector que nos presenta Hernández Martín, (2001).

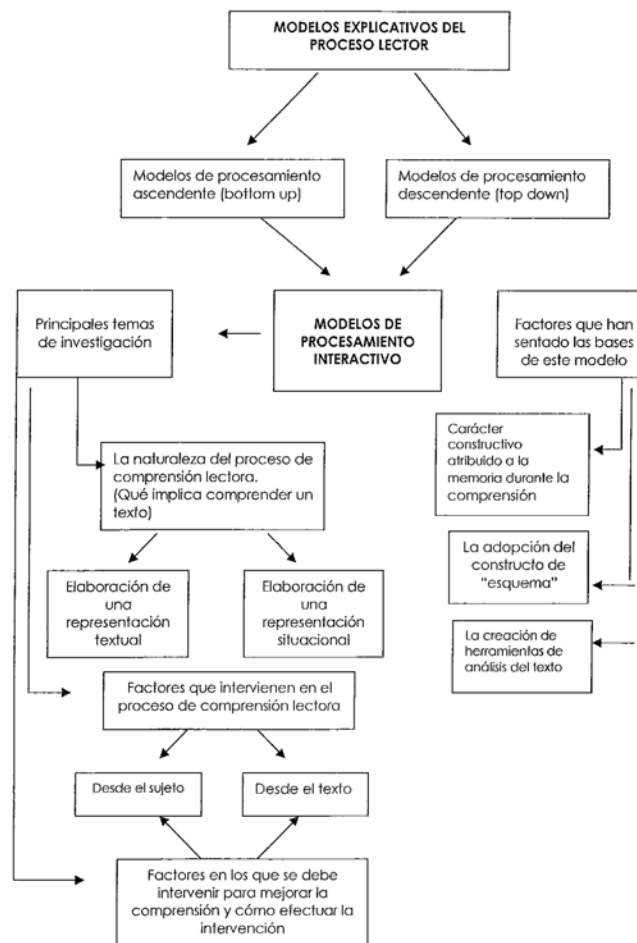


Figura 3: Modelos explicativos del proceso lector Hernández Martín, (2001).

1.3.1 Modelos ascendentes

Estos modelos ascendentes, o de abajo a arriba (bottom up), exponen cómo el lector realiza el procesamiento del texto de manera secuencial y unidireccional, desde los niveles inferiores del texto hasta los niveles superiores. Explican cómo es el funcionamiento del proceso lector, primero en los niveles inferiores, sin relacionarse con los niveles superiores y condicionado por la información impresa que debe procesar.

Estos modelos están centrados en el texto, sin tener en cuenta otras variables, ni poder explicar cómo se realizan las inferencias. El concepto de lectura, que se explica a través de ellos, es aquel dónde lo más importante es que el lector domine el código y sea un experto en decodificación, es decir se corresponde con el modo tradicional de entender la lectura.

Dentro de los modelos ascendentes vamos a explicar brevemente los modelos de Gough (1972) y de Laberge Samuels (1974).

1.3.1.1 El modelo de Gough:

Este modelo muestra un procesamiento lector que comienza con la fijación ocular y finaliza con la pronunciación del texto. Esa fijación ocular produce en la retina un icono (representación) que permanece de 10 a 20 ms por letra hasta que se genera 250 ms más tarde la siguiente representación, como consecuencia de la siguiente fijación ocular.

La representación icónica se mantiene durante ese corto periodo de tiempo, aunque no esté presente el estímulo visual, y es reconocida como letras o patrones familiares por un dispositivo reconocedor.

Los patrones reconocidos por el dispositivo, se registran y decodifican mediante un libro de código, que transforma la información visual en su representación fonética. La representación fonética es recogida por un bibliotecario que relaciona ésta con un lexicón (diccionario mental de las palabras). De este modo, el bibliotecario une la representación fonética con su representación léxica correspondiente, e introduce el ítem léxico producido en la memoria primaria.

La memoria primaria mantiene cuatro o cinco ítems léxicos. Los cuales sirven de input para que el sistema denominado Merlín, aplique las reglas sintácticas y semánticas y determine la estructura de esos ítems léxico. Una vez determinada la estructura profunda de cada ítem se registra en la memoria final TPWSGWTAU, lugar al que van las palabras una vez que son comprendidas.

La lectura finaliza cuando toda la información visual del texto, encuentra su lugar en la memoria final; realizando el proceso que acabamos de describir.

1.3.1.2. El modelo de Laberge y Samuels:

En este modelo se han producido cambios y ha pasado, de ser en su origen un modelo lineal, a ser considerado un modelo interactivo. El modelo se basa principalmente en la automaticidad, que debe realizarse en la lectura en los dos subprocesos: la decodificación y la comprensión. Estas tareas deben realizarse, dentro del mismo periodo de tiempo, e intentar automatizarlas con el fin de reclamar el mínimo de atención y poder realizar los procesos de manera más rápida y eficaz.

Como explica Hidalgo Montesinos y Sánchez Meca, 1990:

“Si cada proceso requiere atención, el rendimiento en una habilidad compleja resultaría deficiente, ya que la capacidad de la atención se vería sobrecargada. Pero si algunos de los componentes y su coordinación pueden ser procesados automáticamente, entonces la carga de atención estaría dentro de los límites tolerables y la ejecución de la tarea sería más eficiente.”(p.37).

Según lo expuesto, el reconocimiento de letras, al comenzar el aprendizaje lector, capta toda la atención del lector en perjuicio para la comprensión del texto. Al irse automatizándose los procesos lectores, la atención se va liberando y se puede dirigir hacia otros procesos, como la comprensión. De tal modo, que el lector va consiguiendo una eficacia lectora cada vez mayor.

El lector novel primero realizará el procesamiento de decodificación: el proceso que va desde la información visual hasta la representación fonológica. Y a continuación el de comprensión, proceso por el que se extrae el significado de la información visual una vez decodificada. Ya que no puede realizar ambos procesos de manera conjunta como un lector experto que realizará ambas tareas de manera simultánea.

Además de los subprocesos de decodificación y comprensión encontramos otros elementos que componen éstos: la atención, la memoria visual, la memoria fonológica, la memoria episódica y la memoria semántica.

-La atención es el componente principal y está presente en los dos subprocesos. La atención, que necesita el lector en el proceso de decodificación, se relaciona con dos factores: la familiaridad que tenga ese lector con las palabras que aparecen en el texto y su habilidad como lector. Mientras que en el proceso de comprensión la atención dependerá del número de ideas y proposiciones que se presenten en el texto y de la relación entre las ideas presentadas y los conocimientos previos del lector.

-La memoria visual, en ella se procesan los estímulos visuales que presenta el texto. La unidad de procesamiento puede variar (desde una letra a una palabra) dependiendo

de: la habilidad del lector, la familiaridad que presente con las palabras que se encuentran escritas o del propósito de la lectura. Como se ha comentado anteriormente, mientras que un lector principiante procesa la información letra a letra, los lectores expertos procesan la información de modo global.

-**La memoria fonológica**, en ella se realiza el procesamiento a nivel de fonemas, morfemas y sílabas. La memoria fonológica es la intermediaria, entre la memoria visual y la memoria semántica. Las unidades de procesamiento de la memoria visual se recodifican a través de la memoria fonológica en sonido de letras, sílabas o morfemas y a dicha información se le otorgará un significado en la memoria semántica.

En la memoria fonológica como sucede en la memoria visual, no tienen lugar los mismos procesos si el lector es principiante ó experto. En el primer caso, el lector debe pasar de las unidades de memoria visual a la memoria fonológica para alcanzar su significado en la memoria semántica. Mientras que los lectores expertos directamente van de la memoria visual a la semántica.

-**La memoria episódica**, está en relación con el recuerdo de hechos específicos de personas, objetos, lugares, tiempo, etc. y es un elemento importante en los procesos de lectura.

-**La memoria semántica**, se relaciona con el recuerdo del conocimiento en general. Esta memoria la utilizamos al aplicar nuestros conocimientos sobre la relación grafema-fonema, al decodificar palabras que no son familiares y cuando

comprendemos el material que estamos leyendo. En ella almacenamos también nuestro conocimiento sobre el mundo a través de conceptos y esquemas. Al leer relacionamos la información del texto con los distintos conocimientos, que se encuentran almacenados en esta memoria y así integramos la nueva información con la que ya comprendemos y está almacenada.

1.3.2 Modelos descendentes:

Estos modelos descendentes o arriba-abajo (top-down), entienden la lectura como un proceso en el que se procesa de manera secuencial y jerárquica, desde las unidades globales hasta las unidades más discretas. En estos modelos el lector parte de las frases globales o palabras y después busca el significado de los elementos más pequeños que lo componen.

Estos modelos presentan a un lector que utiliza sus conocimientos previos, experiencias y recursos cognitivos para comprender el texto, de este modo si tiene suficiente información previa del texto que va a leer no necesita pararse en cada palabra o párrafo. El lector genera hipótesis y establece anticipaciones sobre el contenido de la lectura, dichas hipótesis se van confirmando gracias a la información de pistas visuales y sintácticas que proporciona el texto.

Estos modelos han sido expuestos por varios autores, vamos a elegir el modelo presentado por Goodman y Smith.

1.3.2.1 El modelo de Goodman:

En este modelo el proceso de lectura presenta dos operaciones fundamentales: la recodificación y la decodificación. La recodificación es la traducción de los grafemas a

fonemas mientras que la decodificación es la traducción del input gráfico ó fonético a un código con significado. La decodificación puede ser directa (de los grafemas se pasa directamente al significado) ó mediada (de los grafemas se pasa a los fonemas para acceder al significado).

En este modelo el lector tiene que predecir el significado en función de las claves que encuentra en los distintos sistemas: grafo-fonético, sintáctico y semántico.

El sistema grafo-fonético se encuentra formado por claves que se encuentran en las mismas palabras, por ejemplo la forma de éstas ó las relaciones letra-sonido. Este sistema es elemental en el proceso de recodificación.

El sistema sintáctico está constituido por los conocimientos relacionados con la estructura del lenguaje, por ejemplo marcadores verbales o el orden de las palabras. A través de este sistema, el lector es capaz de inferir el significado de la estructura profunda del texto para llegar al significado de éste.

El sistema semántico está compuesto por el conocimiento y la experiencia del lector, es el que permite que el lector pueda dotar de sentido al texto.

1.3.2.2 El modelo de Smith.

Este modelo nos presenta un lector, que en un primer momento accede al significado sin pasar por el lenguaje oral. Después, basándose en sus conocimientos previos distingue la información visual, de la no visual.

Según este modelo, existen dos tipos de información en el proceso de lectura: la información visual, la que está impresa, y la información no visual, la cual se encuentra en la memoria y está formada por reglas, categorías e interrelaciones. El lector debe ser capaz de aportar la información no visual necesaria, para poder reducir la información visual que le proporciona el texto. De este modo, el lector sólo necesita una pequeña parte de información del texto para entender la lectura, ya que la mayor parte de la información y del significado lo aporta el propio lector.

1.3.3 Modelos interactivos

Estos modelos han surgido a partir del modelo de Rumelhart (1977), con el propósito de conciliar los dos modelos unidireccionales que se acaban de exponer. Los modelos interactivos recogen las aportaciones de los dos modelos explicados anteriormente. Por una parte contempla el procesamiento de la información (desde la percepción visual del texto) y la importancia del texto. Y además, tiene en cuenta las aportaciones que el lector realiza a través de sus conocimientos, estructura mental y experiencia previa.

Las investigaciones sobre la lectura se enriquecen, con estos modelos, y van más allá del propio análisis de los procesos de esta actividad. Se centran en nuevos aspectos, tales como encontrar todas las relaciones que se establecen entre los distintos procesos que intervienen. Desde los procesos básicos perceptuales hasta las expectativas, los objetivos y las motivaciones que presenta el lector.

Existen diferentes modelos interactivos, los cuales difieren en el grado de interacción que se produce entre los distintos niveles de procesamiento. Entre ellos se encuentran, los modelos de Stanovich (1980), Frederiksen (1981), Ruddell y Speaker (1985).

1.3.3.1. El Modelo de Stanovich:

Es un modelo interactivo y compensatorio. En dicho modelo se explica que cualquier estado se puede comunicar con otro, independientemente del lugar que esté en el sistema. El lector puede utilizar modos de conocimiento más desarrollados o utilizados con mayor frecuencia, cuando tiene dificultades temporales en alguno de los modos de conocer.

Si el lector tiene deficiencias en el reconocimiento de las palabras, pero posee conocimientos suficientes sobre el tema que trata el texto, activará el procesamiento descendente para poder conocer el significado de esas palabras. Del mismo modo, si la deficiencia del lector se debe al tema del que trata el texto, éste deberá usar los procesos ascendentes para poder descubrir el significado de las palabras.

1.3.3.2. El Modelo de Frederiksen:

Este modelo presenta la lectura como la adquisición eficaz de un conjunto de procesos muy automatizados, que funcionan de forma conjunta y de manera facilitadora e integradora.

Nos encontramos con tres grupos diferenciados de procesos:

-El primero se refiere al proceso de la información, que se desarrolla en relación con la decodificación de la palabra. Desde que se percibe el estímulo visual hasta la recuperación de las categorías léxicas: la percepción visual, la traducción de las unidades gráficas a las fonológicas y la recuperación de las correspondientes unidades léxicas.

-El segundo proceso está formado por el proceso de la información, que se origina en el análisis y comprensión del texto. En este proceso intervienen, desde los procesos utilizados para comprender proposiciones elementales, hasta los procesos necesarios para realizar inferencias de los datos que no se encuentran implícitos en el texto.

-El tercer grupo lo componen los procesos de la integración contextual y perceptual para poder codificar el texto de manera adecuada.

Los procesos tienen una doble funcionalidad en el proceso lector. En primer lugar, reducir tanto la cantidad como el nivel de análisis que realiza el lector. Y en segundo lugar, proporcionar una base desde la que se pueden realizar inferencias en el texto.

Según Frederiksen, los tres grupos de procesos se relacionan de distintas maneras: de abajo a arriba, de arriba abajo y de manera secuencial. A través de la interacción secuencial, el texto ya procesado va a servir de base para el análisis y comprensión del siguiente texto a leer.

1.3.3.3. El Modelo de Ruddel y Speaker:

Este modelo nos presenta el proceso de lectura y el de la comprensión lectora, como una actividad dependiente de una serie de interacciones complejas entre el lector y el texto. En este modelo se tienen en cuenta los siguientes componentes: ambiente lector, utilización y control del conocimiento, el conocimiento procedimental y declarativo y el producto del lector.

El ambiente lector se refiere a las características que utiliza el lector para poder construir el significado de la lectura. Nos encontramos con tres tipos de características: las características textuales, las cuales están definidas por la estructura lingüística del texto y el formato que presenta éste (dibujos, gráficos, etc). Las características conversacionales, en las que se encuentran los patrones de comunicación interpersonal entre el emisor y el receptor y en los que se incluyen la forma y el contenido del lenguaje. Y en tercer lugar las características instruccionales, las cuales hacen referencia a la enseñanza-aprendizaje de la lectura, entre los que se encuentran los objetivos, las metas, los planes y las actividades que el profesor plantea en el aula.

La utilización y control del conocimiento, permite al lector utilizar una serie de habilidades y estrategias, para poder procesar el texto y conseguir la representación final de éste. Además para procesar el texto se necesitan los mecanismos de control, que se encuentran en el estado afectivo, cognitivo y metacognitivo, los cuales son los responsables de que se active la información que se encuentra representada en el texto.

El estado afectivos engloba las actitudes e intereses del lector y determina sus objetivos, expectativas y metas en la lectura.

El estado cognitivo: representa el plan del lector para construir la representación del texto. En el plan lector nos encontramos con los esquemas y el conocimiento procedimental que utiliza el lector. Los planes de los lectores principiantes son distintos de los que utilizan los lectores expertos. Los lectores principiantes centran su atención en el proceso de decodificación y de reconocimiento de palabras. Y los segundos se centran en la elaboración y comprensión del significado de la lectura. El estado cognitivo y el

estado afectivo están relacionados, ya que las estrategias utilizadas por el lector dependerán de sus metas y las metas forman parte del estado afectivo.

El estado metacognitivo incluye las estrategias de autocontrol y autocorrección, que utiliza el lector durante la lectura. Las estrategias metacognitivas van controlando y evaluando el proceso lector, de acuerdo a las metas y expectativas que determina el lector en el estado afectivo.

La representación del texto, hace referencia a la habilidad del lector para utilizar el conocimiento de la estructura del texto y elaborar la información. Estas habilidades dependen de la experiencia del lector con el texto, del conocimiento declarativo y del conocimiento procedimental. Los malos lectores desconocen la estructura del texto y de modo poco frecuente consiguen elaborar la información.

El conocimiento declarativo del modelo incluye la información que presenta el lector sobre el conocimiento de la decodificación, el lenguaje, el conocimiento del mundo y de la vida y los procedimientos para utilizar esas formas de conocimiento y el conocimiento procedimental contiene esencialmente estrategias para procesar el texto.

El conocimiento sobre la decodificación engloba las unidades de información fonológica y visuales (chunks), el acceso al léxico y el efecto del contexto, mientras que en el conocimiento del lenguaje debemos contemplar los niveles léxico, sintáctico y de la estructura del texto. En el conocimiento del mundo nos encontramos con las experiencias que tiene el lector de situaciones concretas, esta información la representa en esquemas que le ayudan en la representación del texto.

1.4 Un paso más: la lectura y la Neuropsicología.

Debemos dar un paso más en la conceptualización de la lectura e integrar las investigaciones que se han realizado en el mundo desde la neuropsicología. Esta disciplina tiene como objeto de estudio las relaciones entre el cerebro y el comportamiento que implica la utilización de procesos mentales complejos y superiores. “La neuropsicología humana trata de analizar tanto la estructura como los procesos cerebrales que sirven de base a las funciones psicológicas superiores, como la conciencia, la percepción, el aprendizaje, la memoria el pensamiento, el lenguaje, la toma de decisiones y la afectividad”. (Santiuste et al., 2006)

El proceso lector se puede localizar en la anatomía cerebral al igual que se pueden situar distintas funciones del lenguaje desde un punto de vista neuroanatómico. Podemos encontrarnos la ruta léxica, partiendo del análisis visual que se localiza en la corteza occipital izquierda, obtendríamos el reconocimiento de las características ortográficas de las letras y las palabras (léxico ortográfico o visual); por medio de las cuales se accedería al análisis semántico, en el caso de la lectura a través del estímulo visual de lenguaje escrito y desde donde podría operarse una activación de la fonología correspondiente (léxico fonológico), que finalmente permitiría expresar lo leído a través de los programas motores de la fonación y el habla.

También podríamos localizar la ruta fonológica directa, la cual como su nombre indica se utiliza al leer sin acceder al significado de las palabras, en dicha ruta se activa directamente el léxico fonológico desde el léxico visual. O al leer palabras desconocidas o pseudopalabras, siempre que sean palabras regulares, al depender de una transformación grafológica-fonológica directa.

Desde la perspectiva de la neuropsicología la lectura se concibe como un proceso cognitivo, “un proceso que tendría prerequisites cognitivos mediados por distintas estructuras cerebrales. Los prerequisites que con mayor frecuencia se han comunicado son el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria a corto plazo” (Savage, R.S et al., 2005).

1.4.1. Lectura: inteligencia y aprendizaje

Si tomamos como referencia a D.A. Sousa, nos encontramos con aportaciones muy interesantes, sobre esta temática. Una de ellas es el que `podemos considerar de modo intuitivo que la inteligencia presenta un papel decisivo en el aprendizaje de la lectura. A través de su estudio e investigaciones D.A. Sousa, 2002 nos plantea esta afirmación:

“Una de las primeras cosas que se reconocen es que la inteligencia no juega un papel crítico en el aprendizaje de la lectura. Hay tres fuentes que prueban esto:

Estudios de niños que aprenden a leer antes de entrar en el colegio indican que no hay una fuerte relación entre el CI y la lectura prematura.

Estudios que han mostrado que el CI sólo está relacionado muy débilmente con los logros en la lectura en los cursos de niveles 1 y 2.

3) Niños que tiene dificultades para aprender a leer suelen tener CI superiores a la media.”(p.31).

A su vez este autor se basa en Rawson (1995) y Shaywitz (2003), para exponernos que la inteligencia, en este caso medida como CI, no es un factor decisivo a la hora de predecir el aprendizaje de la lectura.

Otra de las ideas previas para entender la lectura es que ésta no es una habilidad natural como puede ser el habla (lenguaje oral). En primer lugar, porque leer no es necesario para la supervivencia del ser humano y en segundo lugar porque apoyándonos en el estudio del cerebro, no nos encontramos con áreas definidas dedicadas a esta actividad. “Hablar es una capacidad normal, una capacidad genéticamente fijada, leer no... En realidad o de hecho leer es la tarea más difícil que se le pide realizar a un cerebro joven. “(Sousa, 2002, p.32).

Si leer necesita un aprendizaje, es de suma importancia conocer ese proceso. Cuanto más sepamos cómo realiza el cerebro esta actividad, qué procesos la componen y los factores que influyen en ella, será más fácil intervenir en una mejor enseñanza aprendizaje de la misma.

Actualmente se sigue investigando el proceso de la lectura desde la neuropsicología. Gracias a las aportaciones que vamos conociendo sobre el funcionamiento del cerebro, podemos constatar científicamente aspectos de la lectura que se habían propuesto desde otros supuestos teóricos sin aportar verificaciones. La neuropsicología investiga sobre la lectura explicando las funciones cerebrales que intervienen en los procesos de esta actividad.

Capítulo 2: Las estrategias lectoras.

2.1 Concepto de estrategia lectora

Las estrategias son un concepto que tiende a confundirse con otros tales como, los procedimientos, las técnicas, los métodos, etc. Por ello vamos a detenernos en su definición y en las características que las definen.

Según el diccionario de la Real Academia Española, estrategia se define como: “arte, traza para dirigir un asunto”, y referido a las matemáticas: “es un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”. Mientras que el procedimiento es definido como: “acción de proceder. Método de ejecutar algunas cosas.” Encontramos matices que diferencian los dos conceptos, el procedimiento es más general y puede abarcar varias estrategias. Además la estrategia presenta unas características que la identifican, es “regulable” y su aplicación es puntual “en cada momento”.

Buscando definiciones en el ámbito de la psicopedagogía sobre los dos conceptos mencionados, procedimiento y estrategia, encontramos diferencias también en la definición de cada uno de ellos.

Un procedimiento: “llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”, (Coll, 1987, p. 89); mientras otros autores como Nisbet y Shucksmith (1986) consideran las estrategias como capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición, con la capacidad de conocer el propio

conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, de tal modo que nos permiten controlar y regular una actuación inteligente.

Podemos comprobar que la definición de estrategia de Nisbet y Shucksmith, estaría cercana a lo que algunos autores consideran las macroestrategias y las microestrategias ó procesos ejecutivos estarían ligados a tareas muy concretas, serían equivalentes a lo que entendemos, sin ser exactamente lo mismo, como habilidades, técnicas o destrezas.

Se va a presentar la estrategia con características comunes a los procedimientos por la utilidad que presentan éstos para regular la actividad de las personas, en la medida que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para conseguir la meta que nos proponemos según indica Valls (1990). Pero sin olvidar que implican lo cognitivo y lo metacognitivo y el hecho de que no detallan o pautan de modo total la realización de una acción o como Solé (1992) nos recuerda a través de Valls (1990) el hecho de ser “sospechas inteligentes”. De este modo se caracteriza la estrategia también por ser flexible y poder adaptarse a los distintos contextos.

Otras definiciones que nos parecen interesantes son las presentadas por distintos autores:

- Estrategia definida como potencialidad para llevar a cabo la verdadera lectura: La transición desde “aprender a leer” a “leer para aprender” se facilita cuando el sujeto presenta un conocimiento explícito de las estrategias de lectura (Baker & Brown, 1984; Palincsar & Brown, 1984).

- Ó como opciones que el lector debe saber elegir, Paris, Lipson y Wixson (1983) añaden que la estrategia debe ser seleccionada por el sujeto ante varias alternativas a elegir, saber cuándo, cómo y dónde emplearla y debe encaminarse a lograr una meta.

2.2 Tipo de estrategias lectoras

Para exponer este apartado nos vamos a basar en la clasificación que nos presenta Santiuste et al. (1996).

2.2.1. Estrategias cognitivas.

2.2.1.1. Estrategias de focalización

2.2.1.2 Estrategias de organización

2.2.1.3. Estrategias de resolución de problemas

2.2.1.4 Estrategias de elaboración

2.2.1.5 Estrategias de integración

2.2.1.6 Estrategias de verificación

2.2.2 Estrategias metacognitivas.

2.2.2.1. Estrategia de planificación o estrategias antes de la lectura

2.2.2.2. Estrategia de supervisión o estrategias durante la lectura

2.2.2.3. Estrategia de evaluación o estrategias después de la lectura

2.2.3. Estrategias motivacionales.

2.2.3.1. Estrategias afectivas

2.2.3.2. Estrategias motivacionales

2.2.3.3. Estrategias sociales

2.2.1. Las estrategias cognitivas

Estas estrategias sirven para extraer el significado del texto, de un modo personal. El lector debe asimilar el texto y transformar el lenguaje y/o la representación del contenido a través de operaciones mentales para hacer la información más significativa. Esta significatividad la consigue el alumno a través de las distintas estrategias cognitivas tales como:

2.2.1.1. Estrategias de focalización.

Mediante estas estrategias, el lector va a concentrar su atención en las informaciones del texto que considera más importantes, considerando tanto las características del texto cómo sus propósitos y expectativas.

Técnicas que nos ayudan a lograr estas estrategias son: resumir el texto, reconstruir las ideas principales, diferenciar la información esencial de los ejemplos y detalles, interpretar dibujos, gráficos, leyendas, fotos que aparecen al lado de la información textual y analizar la importancia y coherencia de éstos, etc

2.2.1.2. Estrategias de organización.

El lector puede reestructurar el texto para hacerlo más comprensible y significativo. Podemos enseñar al alumno que reestructure el texto basándose en la importancia jerárquica de los hechos, el lugar o el tiempo en el que ocurren, la presencia de secuencias de causa o efecto.

2.2.1.3. Estrategias de resolución de problemas.

El lector trata de resolver los problemas que encuentra durante la lectura, problemas relacionados con la dificultad para comprender las palabras, oraciones, relaciones entre ideas expresadas en el texto, etc. Las técnicas que nos ayudan con estas estrategias son: buscar en el diccionario palabras desconocidas, deducir el significado de las palabras descomponiendo éstas, inferir el significado a partir del contexto, parafrasear el texto, etc.

2.2.1.4. Estrategias de elaboración.

El lector posee conocimientos del mundo en general y en concreto puede o no conocer el tema sobre el que está escrito el texto. Al leer como hemos comentado debe relacionar ambos conocimientos, los que posee con los que se le plantean, para poder dar significado a la información. Las estrategias de elaboración van encaminadas a comentar el texto parafraseándolo, establecer relaciones y analogías, formar imágenes mentales formular hipótesis, hacer inferencias, plantear implicaciones teóricas y prácticas, formular hipótesis, etc.

2.2.1.5 Estrategias de integración.

Una vez que el lector ha elaborado la información, debe darle una coherencia, para ello tiene que integrar la información en los esquemas cognitivos, sobre todo con aquellos aspectos con los que esté relacionado el tema.

2.2.1.6. Estrategias de verificación.

A través de estas estrategias se intenta constatar la coherencia y la cohesión del texto, además de la adecuación de éste a los conocimientos previos del lector. Cuando a un niño no le gusta leer habrá que plantearse si ha leído temas que le motiven y lecturas adecuadas a su realidad cognitiva.

2.2.2. Estrategias metacognitivas.

Desde el siglo pasado numerosos psicólogos establecieron que el término leer implicaba acciones como planear, revisar y evaluar actividades, más tarde se denominó estrategias metacognitivas o de metacompreensión.

Las estrategias de metacompreensión hacen referencia al conocimiento de los procesos y estrategias que el lector usa cuando se enfrenta a la tarea de comprender un texto, así como al control que ejerce sobre dichos procesos y estrategias con el fin de optimizar la propia comprensión.

John Flavell (1975) acuñó el concepto metacompreensión aplicado a la capacidad que los sujetos tenemos, tanto de conocer cómo funciona nuestra actividad cognitiva o conocimiento procedimental (metacognición como proceso), como el conocimiento de los resultados de esa actividad o conocimiento declarativo (metacognición como producto).

Flavell denomina las experiencias metacognitivas como las reflexiones que se producen cuando se está ejecutando una tarea cognitiva. Son acciones espontáneas que el adulto realiza de modo correcto.

Flavell (1985) citado en Flavell (2002), expone una serie de afirmaciones respecto al conocimiento metacognitivo:

- No existe una buena razón para pensar que el conocimiento metacognitivo es diferente cualitativamente de cualquier otro conocimiento.
- Algunos conocimientos metacognitivos, como otros conocimientos, son declarativos, y otros son procedimentales.
- Igual que otras adquisiciones de conocimiento, el conocimiento metacognitivo crece de forma lenta y gradualmente a través de años de experiencia en el “dominio” de la actividad cognitiva.
- Puede ser activado automáticamente, como sucede con cualquier otro conocimiento.
- Las bases del conocimiento metacognitivo pueden estar defectuosas, como ocurre en las bases de cualquier otro tipo de conocimiento.

Hay autores que clasifican las estrategias metacognitivas dependiendo del momento en el que se utilizan, de este modo nos encontramos con la taxonomía que nos presenta (Block y Pressley, 2007):

- 1) antes de iniciar la lectura, para facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar le

contenido textual, es decir qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector.

2) durante la lectura, para facilitar al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector.

3) después de la lectura, para facilitar al lector el control de comprensión lectora alcanzado, corregir errores de comprensión, elaborar una comprensión global y propia del texto escrito y ejercitar procesos de transferencia o dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Nos encontramos en este nivel con las estrategias de planificación, supervisión y evaluación, que correspondería con estrategias previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

2.2.2.1. Estrategias de planificación o estrategias antes de la lectura.

Esta fase implica determinar los objetivos o metas de la lectura, los conocimientos que tiene el lector sobre el tema, el plan de acción y las estrategias que va a usar teniendo en cuenta cuáles son las características del texto, las capacidades del lector y las condiciones ambientales.

Los conocimientos previos como hemos expuesto son una condición necesaria para la comprensión. Es importante que el lector se haga preguntas sobre lo que sabe acerca del

tema y sobre lo que necesita saber, además de conocer cómo funciona su sistema cognitivo.

En el plan de acción se encuentra la finalidad de la lectura. Como veremos en un apartado dedicado a las estrategias y los objetivos de lectura, no siempre leemos con el mismo fin y deberemos utilizar las estrategias pertinentes en cada caso.

Dentro de las características del texto como veremos más adelante, nos encontramos con el tipo de género discursivo. Los textos se pueden clasificar según éste en textos narrativos, descriptivos y expositivos. Uno de las tareas del lector es ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales lo cual le ayudará a interpretar y organizar la información del texto durante el proceso lector. Los textos narrativos que son los más trabajados en los primeros años suelen presentar la siguiente estructura: ambiente, evento inicial, respuesta interna, acción, consecuencia y reacción. (Stein y Trabasso, 1982).

2.2.2.2. Estrategias de supervisión o estrategias durante la lectura.

En esta fase se trata de comprobar si la actividad se está llevando a cabo según la planificación establecida, si se están encontrando dificultades y a qué pueden ser debidas, si las estrategias utilizadas son eficaces y adecuadas para alcanzar el objetivo propuesto.

Para poder desarrollar estas estrategias es necesario que el lector tenga presente los objetivos y el grado de aproximación que está logrando. Además los textos no presentan siempre la misma dificultad y unas partes son más importantes que otras. El lector debe conseguir diferenciar las dificultades y obstáculos que presenta la lectura para poder seleccionar las estrategias y ponerlas en acción según qué necesidad se presente.

En este apartado debemos realizar las siguientes actividades:

- Identificar palabras que necesitan una aclaración
- Releer, parafrasear y resumir
- Realizar una representación mental
- Realizar inferencias
- Detectar información relevante.

2.2.2.3 Estrategias de evaluación o estrategias después de la lectura.

En la evaluación se hace referencia tanto a los procesos que se han desarrollado durante la lectura, como a los resultados de la comprensión lectora. La evaluación de los resultados nos lleva a constatar el nivel alcanzado en la comprensión. La evaluación de los procesos incluye todas las estrategias de metacognición: el establecimiento de los objetivos, el nivel de consecución de éstos, etc.

Las actividades que debemos desarrollar en esta fase son:

- Revisión del proceso lector
- Construcción global de la representación mental
- Finalidad comunicativa

2.2.3. Estrategias motivacionales.

No debemos olvidar que en la lectura, al igual que en el aprendizaje es muy importante el aspecto motivacional, aunque sea difícil de evaluar y para ello se necesite conocer al alumno o tener la posibilidad de realizar entrevistas con él.

Muchas veces los alumnos poseen estrategias cognitivas y metacognitivas pero fracasan en tareas lectoras o de aprendizaje, tal vez les falten estas estrategias motivacionales que les permitan desarrollar y mantener un estado motivacional y un ambiente de aprendizaje apropiado.

2.2.3.1. Estrategias afectivas.

Son estrategias para regular las variables personales que inciden en la situación de lectura o enseñanza-aprendizaje, tales como la atención, las expectativas, la ansiedad, etc

2.2.3.2. Estrategias motivacionales.

Son procedimientos para activar y mantener la conducta adecuada en la lectura o estudio.

2.2.3.3 Estrategias sociales:

Las cuales permiten buscar ayuda, evitar conflictos o lograr cooperar con otras personas para mejorar el proceso lector o el aprendizaje.

2.3 Gagné: procesos en la lectura y estrategias

Nos parece interesante después de haber tratado el aspecto estratégico de la lectura, tomar a Gagné y relacionar las estrategias que hemos expuesto con los procesos que expone este autor para definir el procesamiento lector.

Gagné (1985) nos expone una serie de los procesos que encontramos dentro de la actividad lectora:

-Decodificación: consiste en descifrar el código escrito para poder acceder a su significado. Esta decodificación se puede realizar de forma directa (acceso al significado de forma directa, a través del vocabulario visual) o de manera indirecta (recodificación).

-Comprensión literal: en ella se encuentran los denominados procesos léxicos y los procesos sintácticos.

-Comprensión inferencial: en esta comprensión el lector realiza:

- inferencias, es decir deduce de lo que está escrito de forma explícita lo que está implícito, ya que el autor del texto no puede o no quiere decirlo.
- procesos de integración (relaciona oraciones que de manera independiente no guardan relación),
- procesos de resumen (con las ideas principales del texto)
- y procesos de elaboración (ayudado por los conocimientos previos es capaz de elaborar una representación coherente del significado).

-Control de la comprensión.

Son procesos metacognitivos dónde el lector al igual que realiza en las estrategias metacognitivas realiza las siguientes funciones:

- planifica el propósito o fin de la lectura (la meta a alcanzar),
- elige las estrategias necesarias para alcanzar la meta propuesta,
- y supervisa y controla si está alcanzando su objetivo y si es necesario corrige el problema detectado.

Estos procesos guardan un gran paralelismo con la clasificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas que acabamos de realizar. En el proceso inferencial, están recogidas la mayoría de estrategias cognitivas, al igual que en el control de la comprensión, encontramos las estrategias metacognitivas.

2.4 Las estrategias y su papel en la lectura

Entenderemos la necesidad de enseñar estrategias lectoras si partimos de ciertas realidades relacionadas con la lectura. Por ejemplo si estamos de acuerdo con una concepción cognitivista-constructivista de la lectura, una vez que hemos desarrollado una cierta habilidad para la decodificación, lo que se lee es producto de una serie de factores tales como:

- La claridad y la coherencia del contenido del texto.
- El grado de conocimiento previo del lector pertinente para el contenido del texto.
- De las estrategias que el lector utiliza.

Vamos a exponer estas características de manera más desarrollada, respecto a los textos: a la claridad y la coherencia del contenido, el hecho de que el texto presente un nivel léxico y sintáctico adecuado, etc, la mayoría de las veces depende de los docentes. Ya que son los docentes los que pueden elegir qué textos leen los alumnos y con qué textos se va a trabajar con ellos. Además es un factor que se puede modificar de manera fácil.

Al intentar explicar el grado del conocimiento previo que presentan los alumnos y pertinente para la comprensión, nos adentramos en la propia definición de aprendizaje significativo. El

alumno y el contenido del texto deben encontrarse en una distancia óptima que permita el proceso de comprensión.

En último lugar nos referíamos a las estrategias que el lector usa, tanto para aumentar la comprensión, como para detectar y compensar posibles fallos de comprensión. Dentro de las estrategias nos encontramos con las que nos permiten conocer y las que nos permiten controlar y dirigir ese conocimiento.

Las estrategias son necesarias si queremos formar lectores expertos, lectores autónomos que sepan enfrentarse de manera inteligente a distintos textos. Para ser un lector autónomo hace falta ser capaz de aprender de los textos, pero también capaz de interrogarse sobre la propia comprensión, relacionar lo que se lee y los conocimientos y experiencias personales, establecer generalizaciones para transferir lo aprendido a otros contextos, etc.

En consonancia con la definición de estrategia comentaremos que las estrategias mencionadas no son un listado de técnicas y que su eficacia depende del alumno. No todas las estrategias resultan igualmente eficaces en todos los sujetos y en todas las circunstancias. Siempre hay que tener muy presente que entrenar en estrategias cognitivas constituye un medio para lograr mejores niveles de comprensión lectora y nunca un fin en sí mismo (Santiuste y al., 1996).

2.5 Las estrategias y los objetivos de la lectura

Debemos enseñar a nuestros alumnos que existen distintos objetivos a la hora de leer, según busquemos un objetivo u otro realizaremos un tipo diferente de lectura y utilizaremos

distintas estrategias. A continuación vamos a exponer algunos de los objetivos que presentan la lectura:

-Leer para buscar una información precisa:

La lectura que realizamos con este propósito consiste en localizar algún dato que nos interesa. En esta lectura se produce el desprecio de unos datos frente a los datos que son el motivo de la búsqueda. La lectura se caracteriza por la selección de lo que es importante o no, para la información que debes buscar.

Ejemplos de este tipo de lectura son la búsqueda de una película en un periódico, la consulta de un término en el diccionario, una búsqueda de un asunto en la enciclopedia, etc.

Enseñar a leer para obtener la información requerida precisa del aprendizaje de algunas técnicas, por ejemplo para buscar en el diccionario hay que conocer el orden alfabético y saber que los diccionarios y algunas enciclopedias están ordenados de esta forma.

-Leer para buscar una información:

La lectura es un medio que nos permite realizar una tarea concreta para la que necesitamos leer unas instrucciones, una receta de cocina, etc. Para ello necesitamos comprender el texto que nos presenta la información para poder hacer la tarea específica. En este caso es imprescindible comprender todo el texto y si la actividad que se nos

plantea es colectiva, asegurarnos que la comprensión es compartida asegurarnos de que lo han entendido todos los participantes.

Una de las ventajas es que esta tipo de actividad lectora es funcional y significativa, el niño lee porque es necesario y además ve la necesidad de controlar su propia comprensión. Es pues un buen método para introducir y fomentar las estrategias metacomprendivas tanto de manera individual como en grupo.

-Leer para encontrar una información de carácter general:

Esta lectura se realiza para saber de qué va un texto, en este caso nuestro objetivo no es una búsqueda concreta, ni necesitamos saber con detalle que nos presenta el texto. Debemos localizar las ideas generales y la lectura estará guiada por las necesidades concretas que presente el lector de una mayor o menor profundización.

Este tipo de lectura es muy útil a la hora de realizar trabajos sobre un tema, por lo que va a ser necesario sobre todo en secundaria. Algunos autores como Chall (1979) opinan que este tipo de lectura sería la que presenta un orden más elevado y cuyo aprendizaje, una vez realizado, nunca termina. Deberíamos plantearnos si este tipo de lectura se trabaja de manera satisfactoria en los últimos cursos de primaria.

-Leer para aprender:

Esta lectura es la que realizamos cuando la finalidad es ampliar conocimientos a través de

la lectura de un texto concreto. El texto puede ser de lectura obligada por un segundo ó debido a una decisión personal, después de haber encontrado dicho texto tras la lectura general de varios.

Al leer para aprender la lectura presenta unas características concretas, suele ser una lectura lenta y repetida. En el transcurso de la lectura el lector se encuentra inmerso en un proceso que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer inferencias, a consultar los términos que desconoce, etc. Además es frecuente y muy necesario que el lector aplique distintas técnicas y estrategias como: el subrayado, elaboración de resúmenes, anotaciones en el texto, esquemas, etc.

La realización de este tipo de lectura se va favorecida si el alumno posee unos objetivos concretos de aprendizaje, es decir que no sólo lea para saber sino que conozca qué se espera que conozca a través de esa lectura. Además podemos utilizar discusiones previas y guías de lectura para facilitar la lectura del texto previsto.

-Leer para revisar un escrito elaborado por el lector:

Es aquella lectura que realiza el lector sobre lo escrito para revisar la adecuación entre el texto que ha escrito y lo que quiere transmitir. Es una lectura crítica que nos ayuda a aprender a escribir bien y en la que utilizamos las estrategias metacognitivas. En el entorno escolar esta lectura es importante desarrollarla ya que el alumno aprenderá de manera integrada la lectura y escritura, y se le proporcionan estrategias de lectura y de composición de textos.

-Leer por placer:

Es un tipo de lectura en el que la lectura no está sujeta nada más que a ella misma. En este caso el objetivo es personal ya que cada uno es el que conoce qué tipo de lectura le gusta.

-Leer para comunicar un texto a un auditorio:

En este tipo de lectura se lee para un auditorio, en este caso la finalidad es que las personas a quienes se dirige la lectura puedan comprender el mensaje que se emite. El lector suele utilizar los siguientes recursos (entonación, pausa, ejemplos, énfasis en algunos aspectos) con el fin de hacer la lectura más amena y comprensible. Ejemplos que nos encontramos en este tipo de lectura son los discursos, las conferencias, lectura de poesía para un auditorio, etc.

-Leer para practicar la lectura en voz alta:

Con esta lectura lo que se pretende es que el niño lea con claridad, rapidez, fluidez y corrección, con una correcta pronunciación y respetando las normas de puntuación y entonación.

Hay que tener cuidado y no utilizar en el aula sólo este tipo de lectura, al igual que si queremos comprobar la comprensión de un texto no hacerlo sólo con la lectura en silencio. Deberíamos primero permitir que los alumnos hayan leído el texto

individualmente y en silencio, lo que les permite a los alumnos leer a su ritmo y que esté marcada por el objetivo comprensión.

-Leer para dar cuenta de la comprensión (evaluación de la comprensión):

Es otro tipo de lectura que suele realizarse en el ámbito escolar, consiste en que los alumnos se enfrentan a un texto para ser luego evaluada su comprensión. Hay que tener cuidado con estas actividades de evaluación de la lectura, pues puede ocurrir que si se generaliza este tipo de actividad los alumnos piensen que los objetivos de lectura se reducen a responder una serie de cuestiones, y olviden que el objetivo que perseguimos es leer para entender un texto.

Además hay que ser escrupulosos con la selección de preguntas, para que éstas no se refieran sólo a aspectos puntuales o periféricos del texto, ya que trabajar sólo estos objetivos podría entrar en contradicción con el concepto de comprensión que pretendemos enseñar.

2.6. Métodos e ideas didácticas para enseñar estrategias de lectura

A nivel teórico parece muy razonable que debemos enseñar y aprender estrategias para una adecuada comprensión lectora. Si la definición de estrategia nos indica que son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza y aprendizaje que se encuentran en el currículo, está claro que tienen que estar presente las estrategias en dicho currículo.

Si las estrategias las consideramos procedimientos de orden elevado que implican la cognición y la metacognición: no pueden ser consideradas técnicas concretas o recetas infalibles. La dificultad para enseñar y aprender estrategias de lectura radica en su propio concepto, muchas veces podemos caer en el error de enseñar un listado de estrategias a los alumnos y convertir en un fin lo que debe ser un medio. Además como comentamos al comienzo del capítulo la estrategia no son técnicas, ni instrucciones concretas que determinan el curso de una acción.

La estrategia es la capacidad de saber usar los procedimientos cognitivos dependiendo del texto y de las características del propio lector y de la finalidad que se haya planteado éste. Por ello a veces debemos fijarnos más en las actividades cognitivas que deben ser fomentadas mediante las estrategias. Éstas son algunas de las cuestiones que debemos tratar para poder trabajar las estrategias según Palincsar y Brown (1984) en Solé (1992):

“- Comprender los propósitos tanto explícitos como implícitos de la lectura. Lo cual equivaldría a las siguientes preguntas: ¿Qué tengo que leer?, ¿Por qué / para qué tengo que leerlo?

- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido sobre el que trate el texto. Las preguntas a este respecto serían: ¿Qué sé yo acerca del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos relacionados que me pueden ser útiles? ¿Qué otros datos sé que pueden ayudarme, acerca del autor, del género, del tipo de texto, etc?

- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial y en función de los objetivos de la lectura. Por ejemplo:

¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y qué es necesaria para mi objetivo de lectura?. ¿Qué informaciones puedo considerar poco importantes por sus repeticiones, por ser detalles, por ser de poca importancia para el propósito que persigo?.

- Evaluar la consistencia interna del contenido que presenta el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo. Por ejemplo ¿Tiene sentido este texto?, ¿Presentan coherencia las ideas que en él se exponen? ¿Se entiende lo que quiere expresar?, ¿Qué dificultades plantea?.

- Elaborar y probar inferencias de distinto tipo tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. Por ejemplo: ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que se plantea? ¿Qué le puede ocurrir a ese personaje?.

- Comprobar de manera continua si la comprensión tiene lugar a través de la revisión y recapitulación de periódica y la autointerrogación. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿qué se pretende explicar en este párrafo, apartado, capítulo,...? ¿Cuál es la idea principal que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados?”. (p. 63)

Debemos enseñar las estrategias que permitan a los alumnos ser capaces de planificar la lectura. De tal modo que se facilita la comprobación, revisión y control de lo que se lee y a tomar las decisiones adecuadas en función de lo que se lee. No debemos olvidar que las estrategias deben ayudar a escoger los caminos adecuados al lector cuando se encuentra con problemas en la lectura y que debe mantenerse esa idea de revisión y cambio, si es preciso, en la propia conducta lectora.

La enseñanza en estrategias debe ser considerada una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda configurar su propio aprendizaje. Si entendemos el aprendizaje como un proceso de construcción, como expone (Edwards y Mercer, 1988) según Solé (1992):

A través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad. (p.3).

Al enseñar estrategias se llevan a cabo tres características que acabamos de recordar, el proceso de enseñanza de estrategias es constructivo, no se aprende de una sola vez, sino a lo largo de distintas etapas y esa construcción es conjunta, por lo que aunque el alumno tenga el papel protagonista el profesor también presenta un papel de guía y orientador insustituible.

2.6.1. Método de la enseñanza guiada.

En la enseñanza guiada, se parte de una situación educativa en la que se ayuda al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el conocimiento necesario para abordar los nuevos aprendizajes. En esta situación se le proporciona al alumno una visión de conjunto o estructura general para poder realizar la tarea. Además permite que el alumno sea protagonista de ese aprendizaje y vaya asumiendo la responsabilidad de manera progresiva, hasta lograr que el alumno sea competente en la aplicación autónoma de lo aprendido. Por todo ello un buen aprendizaje de las estrategias no sólo consiste en presentarle éstas al alumno sino en que el alumno sea capaz de interiorizarlas y de utilizarlas de manera autónoma.

2.6.2. Método del modelado.

Collins y Smith (1980) exponen la necesidad de enseñar estrategias para mejorar la comprensión lectora y aportan un modelo de enseñanza en progresión a través de tres fases:

En la primera fase o fase de modelado: el profesor sirve de modelo a los alumnos mediante su propia lectura. Lee en voz alta y va parando de manera sistemática para verbalizar los procesos que le permiten entender el texto. Comenta las hipótesis que realiza, los indicios en los que se basa para su verificación, las dudas que le van surgiendo cuando lee, qué fallos de comprensión tiene y cómo hace para resolverlos.

En la segunda fase, nos encontramos con la fase de participación del alumno. En esta fase el alumno primero va “de la mano” del profesor, el cuál le va otorgando más libertad y haciendo partícipe de manera autónoma la alumno. Por ejemplo trabajando con la formulación de hipótesis el profesor pasaría de hacer preguntas determinadas que lleven a una respuesta específica de una hipótesis, a ir preguntando de manera más general o abierta sobre una hipótesis, o simplemente preguntar directamente qué hipótesis establecería el alumno sin proporcionarle ninguna ayuda.

La tercera fase es la fase de lectura silenciosa. En ella los alumnos deben realizar por sí sólo las actividades, que han realizado en las otras fases con ayuda del profesor. En esta etapa el profesor puede ofrecer distintos textos, con los que trabajar distintos aspectos o estrategias, por ejemplo puede entregar un texto con errores con el fin de que los alumnos tengan que tomar decisiones ante éstos, etc.

2.6.3. Método de la enseñanza directa.

Nos encontramos con otro método para enseñar estrategias a través de la enseñanza directa de la comprensión lectora:

- Introducción: Se les explica a los alumnos, los objetivos y porqué van a ser útiles para la lectura. Ejemplo: Después de la introducción, se lleva a cabo un ejemplo para presentar la estrategia que se va a trabajar mediante un texto. Esta ejemplificación ayuda a los alumnos a entender la estrategia a estudiar.
- Enseñanza directa: El profesor muestra, describe y explica las estrategias que se van a trabajar. Los alumnos van respondiendo a las preguntas y dirigidos por el profesor van trabajando las estrategias y elaborando la comprensión del texto.
- Aplicación dirigida por el profesor: Los alumnos de manera individual van poniendo en práctica las estrategias aprendidas bajo el control del profesor y la supervisión de éste. El profesor va realizando un seguimiento de los alumnos y si lo considera necesario lo vuelve a enseñar.
- Práctica individual: El alumno elaborará a través de las estrategias, la comprensión lectora con un material nuevo.

Este método de instrucción directa está basado en el paradigma educativo: "proceso-producto", ya que se establece una relación causal entre lo que hace el profesor y el "producto", los resultados obtenidos por los alumnos.

No obstante este método de instrucción, como nos advierte Cooper (1990) puede dar lugar a distintos planteamientos erróneos cómo pueden ser:

- La instrucción directa es la enseñanza de habilidades aisladas.
- La instrucción directa consiste en explicarles a los alumnos lo referente a una habilidad.
- La instrucción directa equivale a la totalidad de la enseñanza de la lectura.
- Los profesores saben cómo utilizar el modelo de instrucción directa y de hecho lo utilizan.

Por un lado, nos encontramos con éstos y otros malentendidos pero también con un modelo que bien entendido presenta unas características muy valiosas para la enseñanza-aprendizaje de las estrategias lectoras. Una de las características que presenta este modelo y que echamos en falta a la hora de tratar la enseñanza de estrategias es la sistematización.

Además podemos encontrar en este modelo una propuesta sistemática y rigurosa dentro de un contexto en el que se desarrolle un concepto adecuado de la lectura, del concepto del proceso lector, del aprendizaje y por supuesto de la comprensión y estrategias lectoras. Será un método adecuado si no olvidamos lo que debemos conseguir, ni cuál es la finalidad del método: conseguir alumnos que sean lectores autónomos y activos, que hayan aprendido de manera significativa las estrategias lectoras y consigan utilizarlas independientemente de cualquier variedad de contexto que se les presente.

2.6.4. Modelo de enseñanza recíproca.

Este modelo se basa en enseñar cuatro estrategias básicas a través de la discusión sobre el fragmento del texto que se va a comprender. Las estrategias básicas a enseñar son: formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y realiza un resumen.

Se utiliza la discusión dirigida y se realiza por turnos la participación de los alumnos. Puede ser guiada por el profesor o por un alumno, en ese caso el profesor interviene proporcionando ayuda a los distintos participantes.

El texto se presenta dividido en fragmentos. En un primer momento cada uno de los participantes plantea una duda que debe ser respondida por los demás, también se piden aclaraciones a las dudas que surgen, se resume el texto y se suscitan predicciones para el fragmento siguiente.

En este modelo el profesor no es un participante más, en primer lugar ofrece un modelo experto a los alumnos, que ven cómo actúa para solucionar determinados problemas. Ayuda a mantener los objetivos de la tarea, centrando la discusión en el texto y asegurando que se enseñen las estrategias a través del uso y la aplicación de éstas. Y por último supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión con el objetivo de que éstos acaben asumiendo la responsabilidad y el control correspondiente.

2.6.5. Modelo de monitorización.

Este modelo sería una modelo parecido al de enseñanza recíproca pero en el que las sesiones no se desarrollan en grupo sino en parejas de alumnos uno es el monitor y el otro el aprendiz, se suele utilizar para reforzar tareas de resumen e inferencias.

2.6.6. Modelo de Pearson y Gallagher.

Este es uno de los modelos en los que se explica el papel del docente a la hora de trabajar la

comprensión lectora en el aula y cómo se traslada la responsabilidad del docente al alumno. Los autores nos presentan al docente con un papel dinámico, en un proceso que se puede dividir en tres momentos:

-Fase primera: En esta fase el profesor tiene toda la responsabilidad en la ejecución de la tarea, la cual se lleva a cabo a través de la instrucción directa, el profesor pasa a usar un modelo de modelamiento con el fin de que el alumno aprenda qué, cómo, cuándo y por qué debe usar las estrategias de lectura.

-Fase segunda: El profesor mediante una práctica guiada y proporcionando al alumno el andamiaje adecuado va facilitando la responsabilidad compartida.

-Fase tercera: El profesor promueve procesos de participación y facilitación para que el alumno vaya adquiriendo de manera progresiva, más responsabilidad y un papel más activo y autónomo en su aprendizaje.

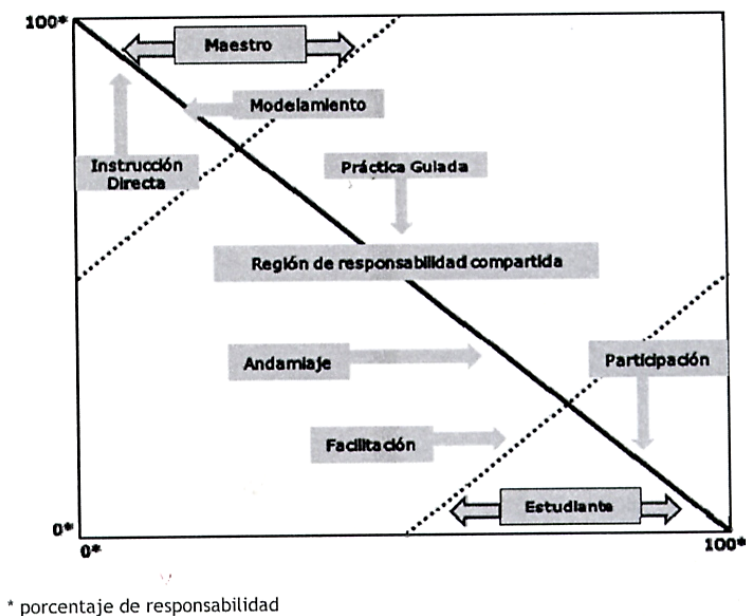


Figura 4: Modelo de Pearson y Gallagher 1983 en Pearson, 2009.

2.7. Didáctica y estrategias lectoras

Los métodos y modelos para enseñar estrategias son compatibles y complementarios.

Nos encontramos con modelos más generales como el de la enseñanza guiada, el de modelado o el de la enseñanza directa

A través de la **enseñanza guiada**, podemos partir de una situación en la que se le enseñe al alumno a analizar qué conocimientos posee y contrastar con los que necesita para poder integrar nuevos aprendizajes. Al alumno se le presenta una situación general sobre el aprendizaje que tiene que realizar y una estructura global que le facilite cómo llevar a cabo dicho aprendizaje. De tal modo que el alumno vaya asumiendo la responsabilidad de modo progresivo y vaya siendo cada vez más competente y autónomo en el uso de las estrategias.

El **método del modelado**, se podría incluir dentro de esta enseñanza guiada, de tal manera que tras situar al alumno en lo que va a aprender, lo que sabe y debe saber para ello podemos basarnos en las tres etapas del modelado. En la primera etapa para que los alumnos tengan referencia de cómo deben ir trabajando las estrategias, a través de la actuación del profesor y motivarse en su aprendizaje. En la segunda fase ir consiguiendo esa interiorización y responsabilidad, objetivo también de la enseñanza guiada y en la tercera desarrollar esa interiorización y autonomía expuesta también en el modelo de enseñanza guiada.

El **método de la enseñanza directa** también persigue objetivos comunes con los dos anteriores, lo que difiere es que hay una mayor sistematización del proceso y en principio una mayor intervención del profesor y una enseñanza más inductiva de las estrategias y en

principio menos participativa para los alumnos y realizando un trabajo más individual, pero bien entendida esta se puede hacer compatible con los otros dos modelos.

El método de la enseñanza recíproca es más particular en cuanto se centra en enseñar cuatro estrategias básicas. El método es más participativo, a través de la discusión sobre el fragmento del texto que se va a comprender. Las estrategias básicas a enseñar son: formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y realiza un resumen. El papel protagonista parece recaer más desde el principio en los alumnos, aunque el profesor no sea un participante más en la discusión ya que tiene que ser el modelo experto, tiene que ir orientando la discusión para que se cumplan los objetivos y supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión con el objetivo de que éstos acaben asumiendo la responsabilidad y el control correspondiente.

El modelo de monitorización sería una variedad del de enseñanza recíproca y el modelo de Pearson y Gallagher sería una mezcla de la enseñanza guiada y el de modelado. Con una visión más general de la enseñanza de las estrategias que el de enseñanza directa y menos particular que el de enseñanza recíproca.

Independientemente del modelo ó modelos que elijamos para la enseñanza de estrategias, no debemos olvidar contextualizar la enseñanza-aprendizaje dentro de una visión del aprendizaje constructiva y significativa y dentro de una perspectiva adecuada de lo que es la lectura y la comprensión lectora. De tal modo que, independientemente de los modelos elegidos para la enseñanza-aprendizaje de las estrategias, debemos partir de una visión global de lo que es el proceso lector para llegar a que nuestros alumnos sean lectores activos y autónomos. Alumnos lectores que hayan aprendido de manera significativa las estrategias,

responsables de una lectura eficaz y sean capaces de utilizarlas independientemente en distintos contextos.

Durante la explicación de los distintos métodos, ha quedado patente que enseñar estrategias es más que enseñar contenidos conceptuales o procedimientos de carácter específico. Para conseguir que los alumnos sean lectores autónomos debemos reforzar de manera especial las estrategias metacognitivas (planificación, supervisión y de evaluación).

Independientemente del modelo ó modelos de enseñanza elegidos, los docentes deben elegir las situaciones más adecuadas para que los alumnos puedan construir y ejercer el conocimiento y las estrategias lectoras. Aprovechar la organización del aula, realizando aplicaciones distintas a las del profesor frente al grupo y aprovechando organización en pequeños equipos, parejas de alumnos, etc.

Además deben atender a la diversidad de los alumnos, atendiendo a las distintas necesidades que presentan éstos. Presentar los contenidos de manera atractiva, cuanto más sencilla y general sea la nueva información, más fácil es de relacionarse, por lo que llevado al ámbito de las estrategias nos indica partir de preguntas más generales y abiertas, frente a las preguntas concretas y específicas.

Aunque la lectura es un proceso interno debemos mostrarlo a los alumnos, los alumnos tienen que ver y entender cómo realiza el proceso lector el docente, cómo procede para elaborar la interpretación de un texto, qué expectativas posee, qué preguntas formula, qué dudas se plantea. Cómo llega a saber qué es lo fundamental para cumplir con los objetivos

por los qué está llevando a cabo la lectura. Debe saber mostrar lo que se ha aprendido, lo que ha entendido, lo que no ha entendido y lo que queda por aprender.

2.8. Estadios de desarrollo y estrategias

El conocimiento de los estadios de desarrollo del alumno es imprescindible para poder llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. No tiene sentido enseñar un aprendizaje a un alumno que no esté preparado para éste, que no posea las capacidades y habilidades necesarias para poder asimilar ese nuevo aprendizaje.

Los autores Barton y Swayer (2003), nos proporcionan una clasificación de las estrategias lectoras que debemos utilizar en base al nivel de abstracción de los alumnos. No obstante no es una clasificación rígida y jerárquica, ésta se puede modificar en función de las necesidades concretas del alumno.

De menor a mayor grado de abstracción nos encontramos con las siguientes estrategias las cuales podemos clasificarlas en dos grandes grupos: estrategias literales y estrategias inferenciales.

Dentro de las estrategias literales: de menor a mayor abstracción:

- Localizar detalles
- Secuenciar
- Comparar y Constatar

En las estrategias inferenciales: de menor a mayor abstracción:

- Resumir
- Predecir cambios en los personajes

- Dibujar conclusiones
- Determinar causas y efectos
- Predecir
- Conectar temática
- Adoptar múltiples perspectivas

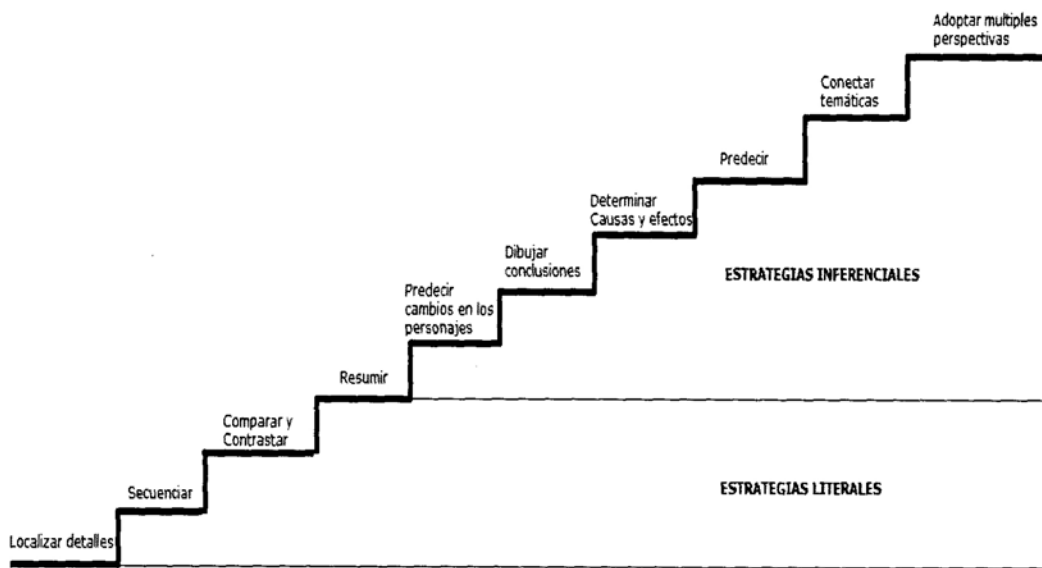


Figura 5: Estrategias de comprensión (Barton y Swayer, 2003).

Israel (2007) propone un resumen de las estrategias que se pueden desarrollar en la Educación primaria tanto en los primeros grados como en los últimos.

En los primeros grados de primaria se encuentra:

- Dentro de la planificación: Activar el conocimiento previo y elaborar una visión general del texto.
- Durante la lectura: utilizan las estrategias de monitoreo tales como identificar términos o conceptos y hacer preguntas: ¿Por qué?, ¿En qué sentido?, ¿Qué sentido tiene esto? y

reflexionar sobre los elementos textuales. Después de la lectura en la evaluación: reflexionar sobre la perspectiva del autor al evaluar el texto.

Últimos grados de primaria se encuentran:

-Dentro de la planificación: estrategias de relación entre texto y texto y entre el texto y lector.

-Durante la lectura, estrategias de monitoreo enfocadas a detectar problemas de comprensión, estrategias de resumen sobre eventos e ideas claves del texto y localizar la información relevante del texto y en la última fase (evaluación) en la cual anticipamos el uso del conocimiento, es decir entender cómo podemos utilizar el conocimiento en tareas parecidas y por último evaluar el texto, de tal modo que evaluamos el texto en base a la utilidad de la información en un futuro.

2.9. Las estrategias y los textos

Una cuestión muy importante es reflexionar sobre los textos que utilizan nuestros alumnos. Deberíamos analizar con qué textos estamos trabajando en la escuela y comprobar si son los adecuados a la edad y necesidades de los alumnos.

Nos encontramos con investigaciones en las que se reflejan que los textos académicos se encuentran mal estructurados (Winograd y Bridge, 1990), o que carecen de una estructura interna.

Como docentes somos responsables de los textos académicos con los que trabajan nuestros alumnos en clase y de la preparación de éstos no sólo para la escuela sino también para la vida. Para ello debemos utilizar distintos tipos de textos por ejemplo relatos, textos expositivos, literarios, y de distinto grado de dificultad, con el fin de prepararles para ser competentes ante cualquier tipo de texto. Esta idea sobre los distintos tipos de texto, se amplía en el apartado dedicado a los tipos de texto en el proyecto Pisa en el capítulo sobre la comprensión lectora.

2.10. Estrategias de focalización: Extraer la idea principal

Una de las estrategias que hemos evaluado tanto a nivel cognitivo como a nivel procedimental ha sido la estrategia de focalización extraer la idea principal del texto. Ya que entendemos que uno de los aspectos importantes dentro de la comprensión es saber diferenciar lo esencial de lo superfluo. Como decía Van Dijk, 1983, la comprensión de un texto conlleva ser capaz de establecer un resumen que reproduzca de forma breve su significado global y esto no puede realizarse si no se identifica la idea principal.

Previo a la enseñanza de la idea principal, debemos expresar su definición, nosotros vamos a diferenciar entre idea principal y tema de un texto. Mientras que el tema indica aquello de lo que trata un texto y responde a la pregunta: ¿De qué trata el texto?, la idea principal informa del enunciado o enunciados más importantes del texto y responde a la pregunta: ¿Cual es la idea más importante que el autor pretende explicar con el tema?.

Respecto a la forma mientras que el tema se suele expresar con una palabra o sintagma, la idea principal se expresa con una frase simple o dos frases coordinadas. En la ficha de lectura, que hemos utilizado para el estudio empírico, el tema es leyendas para explicar el

origen de los nombres y la idea principal es la explicación del origen del nombre de la montaña Maladeta a través de una leyenda.

La idea principal puede estar de modo explícito y aparecer escrita en cualquier parte del texto o bien puede ser implícita, como es el caso del ejemplo que hemos puesto anteriormente. Se formula mediante una frase simple o dos frases coordinadas y proporciona más información y distinta que el tema. Según algunos autores la idea principal respondería a la pregunta ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con el tema?.

2.11 Aspectos didácticos sobre el tema y la idea principal de un texto

A la hora de enseñar estos conceptos se debe enseñar que el tema y la idea principal son dos aspectos distintos y en primer lugar enseñar qué es el tema. En los primeros años debemos enseñar a identificar el tema en textos narrativos y textos expositivos sencillos, en cambio debemos trabajar la idea principal primero en textos expositivos sencillos y volver a la idea principal en textos narrativos en cursos superiores.

La estructura de texto habrá que trabajarla al igual que el tema, primero en textos narrativos y luego en expositivo. La idea que acabamos de exponer respecto a la enseñanza del tema, idea principal y estructura es consecuencia de la opinión de distintos autores que coinciden con este modo de proceder en la enseñanza-aprendizaje.

En relación a los textos expositivos los alumnos desconocen su estructura ya que estos se utilizan a partir del segundo ciclo de primaria y más como objeto de aprendizaje que de lectura. Por lo que pensamos que es conveniente utilizar los textos expositivos como objeto de lectura y trabajarlos en el aula con los alumnos.

Debemos reflexionar que cuando hablamos sobre la idea principal nos estamos refiriendo a la idea principal, propósito el autor del texto sin tener o teniendo poco en cuenta al lector, sus conocimientos previos y sus objetivos de lectura. Nos parece importante recordar la idea de Van Dijk (1979) en la que presenta la diferencia entre la relevancia textual y la relevancia contextual.

La relevancia textual se refiere a la importancia que se asigna a los contenidos de acuerdo con la estructura y las señales que utilizó el autor para marcar lo más importante: señales semánticas: palabras y frases temáticas, señales léxicas: lo más importante, lo relevante y señales sintácticas: orden de las palabras, repeticiones, etc....La relevancia contextual se refiere a la importancia que el lector confiere a determinados pasajes o ideas en función de su interés, atención, conocimientos y deseos.

Otro aspecto a la hora de enseñar la idea principal es diferenciar entre enseñar y evaluar ésta. Cuando pedimos a un alumno que expongan lo más importante de un párrafo o capítulo o qué nos quiere transmitir el autor lo que estamos haciendo es comprobar si el alumno es capaz o no de encontrar ésta. No debemos confundir pues la evaluación de la lectura con la instrucción de ésta.

La mayoría de los programas que han sido elaborados para enseñar la idea principal parten de la necesidad de explicar qué es y para qué sirve. Entre los distintos autores que han estudiado el tema, hay consenso en aceptar que hay una gran relación entre la sensibilidad hacia lo principal y la comprensión global del texto. Así como el reconocimiento de que el hecho de construir y generar las ideas principales es una actividad

que tiene que ver con una importante repercusión en el recuerdo (Bridge, C. A.; Belmore, S. M. y otros (1984): Bridge y otros, 1984) y con el aprendizaje autónomo.

El alumno accede a las ideas principales de un texto ya sea de modo global o párrafo a párrafo aplicando una serie de reglas:

- Reglas de omisión o supresión: sirven para eliminar información trivial o repetida
- Reglas de situación: mediante las cuales se integran conjuntos de hechos o de conceptos en conceptos supraordenados.
- Reglas de selección: que llevan a identificar la idea si se encuentra explícita
- Reglas de elaboración: mediante las cuales se genera la idea principal.

Estas reglas usadas por los lectores competentes para construir la idea principal han sido estudiadas por autores como Brown y Day, 1983.ó Brown, A.L., Champione, J.C y Day, J.D., (1981).

Los profesores además de mostrar y explicar estas reglas a los alumnos deben mostrar cómo las utilizan ellos. El profesor no sólo debe demandar cuál es la idea principal sino mostrar a sus alumnos cómo genera esa idea principal. El profesor en la tarea de intentar establecer la idea principal y mostrar por qué considera él que es lo más importante, puede realizar distintas actividades que vamos a exponer:

- Recordar antes de empezar a leer por qué se va a leer ese texto, con esta actividad se pueden recordar los objetivos de la lectura y actualizar los conocimientos previos en torno al texto.

-Señalar el tema, sobre el que trata el texto, que van a leer y mostrar a los alumnos si se relaciona de manera directa con los objetivos de lectura. Si va a proporcionar una información demasiado escueta o por el contrario presenta demasiado nivel y se sobrepasa. Además se pueden trabajar los distintos indicadores o marcas, que presenta el texto, sobre lo que es importante.

-Según se va leyendo un texto el profesor puede ir informando a los alumnos de lo que es importante y por qué. Al igual que ir explicando por qué no tiene en cuenta otros contenidos. Si en el texto se encuentra la idea principal de modo explícito se puede mostrar a los alumnos; en cambio si la idea es producto de una elaboración personal será el momento de explicar a los alumnos cómo se puede formular y hacerlo de distintas maneras.

-Poner ejemplos de textos ya conocidos y exponer a los alumnos cual es el tema e idea principal en cada uno de ellos.

El alumno que sabe qué es la idea principal para qué sirve y cómo la identifica su profesor se encuentra preparado para comenzar a utilizar los procesos para identificar y generar la idea principal con la ayuda de su profesor a través de la tarea compartida.

La enseñanza compartida como explica Solé (1992) no se corresponde con un modelo fijo y estático, sino a la posibilidad de proporcionar ayudas individuales ajustadas a los alumnos, para la consecución de un objetivo de lectura. En este proceso de tarea compartida, el profesor debe ir procurando que los alumnos intervengan cada vez de modo más activo en la elaboración e identificación de las ideas principales, o de la estrategia que estemos

enseñando. Este proceso no sólo permite que el alumno vaya integrando sus propias estrategias sino que además le va proporcionando seguridad, confianza en sí mismo y a ser progresivamente más autónomo.”

2.12 El resumen como estrategia y su didáctica

El resumen es un proceso muy relacionado con las estrategias necesarias para generar o identificar la idea principal y los detalles secundarios. El proceso de resumir se puede definir como reducirlo a las afirmaciones esenciales que contiene, dejando de lado lo que no es esencial y seleccionar lo esencial. Las afirmaciones heterogéneas se pueden agrupar bajo conceptos de orden superior, que abarcan lo común, siendo así captadas de modo más generalizado y abstracto. (Aebli H. 1988).

Para exponer el resumen vamos a basarnos en las ideas presentada por Van Dijk (1983) sobre la macroestructura del texto, al igual que hicimos con la idea principal, recordamos que la macroestructura era “ una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto.” (Van Dijk, 1983, p.55). Las macrorreglas que nos permiten elaborar un resumen y nos permiten acceder a la macroestructura de un texto, no son muy diferentes de las reglas que se exponen al hablar de la idea principal, Brown, A.L., Champione, J.C y Day, J.D., (1981) ó Brown y Day, 1983. Según Van Dijk (1983l) las cuatro reglas que utilizamos para resumir son:

- Reglas de omisión y selección: mediante las cuales se suprime información, sin embargo omitir y seleccionar no es lo mismo. Mientras que omitimos la información que nos parece poco importante para los objetivos de nuestra lectura, la selección suprime información redundante que se repite.

- Reglas de generalización y construcción o integración: las cuales permiten sustituir la información que se encuentra en el texto, por una información más reducida:

La regla de generalización, mediante esta regla se abstrae de un conjunto de conceptos un concepto de nivel superior capaz de englobarlos.

La regla de construcción ó integración: elabora una nueva información que sustituye a la anterior, construimos una proposición que integra el significado que presentan las anteriores.

Al utilizar estas u otras reglas parecidas, no debemos olvidar que el resumen carece de sentido si se convierte en una réplica del texto original, o si es tan general que no presenta la información específica que presentaba el texto.

Al igual que en la enseñanza de la idea principal, los alumnos tienen que entender por qué necesitan saber resumir. El profesor debe mostrarles cómo resume él y guiar a los alumnos en la competencia de la estrategia, para que cada vez vayan asumiendo un papel protagonista, hasta realizar el resumen de manera autónoma.

El resumen exige que sepamos identificar las ideas principales y las relaciones que se establecen entre ellas. Por ello, cuando un alumno es competente en la estrategia de identificar la idea principal, no significa que sea competente en la de resumir. Recordamos que aunque se trabaje de forma conjunta el tema, la idea principal y el resumen cada una de

las estrategias necesitan determinadas intervenciones didácticas y en el caso del resumen además hay que enseñar a redactar éste.

El resumen puede ser una producción correcta, que se haya elaborado a través de las reglas y exponer el contenido que se encuentre en el texto (resumen de tipo “externo”). O el resumen de un texto puede ser algo más personal, en la medida que el alumno a través de la lectura y la redacción elabora nuevos conocimientos a través de los conocimientos que expone el texto (resumen de tipo “interno”).

A veces la diferencia no se encuentra tanto en el resultado, que puede ser muy parecido, como en el uso de las estrategias, las cuales nos llevan bien a exponer o a transformar el conocimiento. Para ampliar esta idea podemos acudir a los trabajos de Bereiter y Scardamalia, (1987) y los de Camps (1990) y Camps (1991).

Para ayudar a los alumnos a elaborar resúmenes con el fin de que aprendan a transformar lo leído en conocimientos; no sólo debemos enseñarles determinadas reglas, hay que enseñarles a utilizarlas en función de los objetivos de lectura y a realizar el proceso de contraste, entre lo que sabe y lo que aporta el texto. Al resumir de este modo, la elaboración realizada será un nuevo texto, que sintetiza la estructura global del significado del texto y un instrumento para el aprendizaje, para saber qué es lo que conocía y qué le falta por aprender.

2.13. Investigaciones sobre la idea principal y su enseñanza

Las investigaciones llevadas a cabo por Winograd y Bridge (1990) nos aportan distintos aspectos a tener en cuenta a la hora de enseñar la idea principal:

- Los lectores jóvenes al igual que les sucede a los lectores adultos, tienden a recordar la información más importante.
- Los lectores jóvenes, aunque puedan localizar la parte más importante, presentan dificultades para explicar el porqué de esa atribución.
- Los lectores jóvenes no perciben del mismo modo las señales de relevancia textual que los adultos ya que estos últimos presentan más conocimientos del mundo y experiencia social.
- Una de las diferencias entre buenos y malos lectores, es la habilidad para identificar y utilizar la información importante
- Las diferencias entre buenos y malos lectores, tanto jóvenes como adultos, varían según el texto y la actividad en la cual se ven implicados antes y después de la lectura.

Basándose en esta investigación, hay autores que defienden la idea de establecer una secuencia rígida, respecto a los textos para trabajar la idea principal. Primero se utilizarían los textos narrativos, a continuación los descriptivos y por último los textos expositivos. Otro autor Bauman (1990) nos expone una secuencia de tareas, para identificar la idea principal estableciendo los niveles mínimos para poder empezar a trabajar ésta.

A la hora de analizar las conclusiones de las investigaciones, hay que ser prudentes y cuestionarse si dicha investigación se puede generalizar. Puede ser que se ha llevado a cabo con materiales y en situaciones concretas, que varían de las situaciones didácticas que se producen en el aula. Por ello debemos ser cautos con las conclusiones y utilizarlas en la medida en que nos sirvan de guía y ayuda en nuestra enseñanza aprendizaje, de los aspectos

a trabajar, en este caso la idea principal, el tema, la localización de la información más relevante, etc., con el fin de conseguir alumnos estratégicos en estos aspectos.

No obstante, lo que nos queda claro tras la revisión de estas investigaciones, es que los alumnos pueden saber localizar la idea principal en un tipo de texto. Lo cual no significa que sepa localizarla en todo tipo de textos y que la adquisición de esta competencia es una tarea a conseguir a largo plazo.

La idea principal resulta de la combinación de los objetivos de la lectura, los conocimientos previos del lector y de la información que el autor quiera transmitir. El considerar de este modo la idea principal es esencial, para que un alumno pueda aprender a través de su lectura y pueda realizar actividades asociadas tales como tomar notas y elaborar resúmenes. De este modo estaremos en sintonía con lo que supone enseñar y aprender en el complejo ámbito de la lectura y también en el, a veces desconocido, de las estrategias lectoras.

Capítulo 3: La comprensión y la competencia lectora.

3.1 Qué es la comprensión lectora

Al igual que sucedió con el concepto de lectura, el concepto de comprensión lectora ha ido evolucionando a lo largo del siglo XX. Al igual que hubo un antes y un después en los años 70 en el enfoque del proceso lector, en los años 80 se cambia el concepto de comprensión lectora introduciendo el papel activo que desarrolla el lector.

Como se explicó en el capítulo dedicado a la lectura, en torno a la década de los años 70, surge una revolución en torno al concepto de lectura y de cuestiones relacionadas con el proceso lector. Las cuestiones parten del nuevo enfoque psicológico (cognitivo), psicolingüístico y del procesamiento de la información y se centran en los siguientes aspectos:- definición de lectura,- estudio de los procesos cognitivos y metacognitivos, - delimitación de cuáles son los factores que afectan a la comprensión, tanto de modo positivo como de modo inhibitorio,- relaciones entre el dominio lingüístico y la capacidad lectora y diseño de estrategias cognitivas y conductuales que ayuden a la lectura, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de ésta.

La comprensión lectora se convierte en un término que va más allá del resultado de la decodificación de un texto, es un proceso cognitivo complejo e interactivo, entre el mensaje que transmite el autor, el conocimiento previo, los objetivos y las expectativas del lector. El lector al situarse frente a un texto busca interpretar el mensaje y los significados que el autor quiso expresar, no obstante esa interpretación va a estar delimitada de manera principal por los conocimientos previos del lector y los procesos cognitivos que éste ha desarrollado, además de otros condicionantes relacionadas con el texto y el contexto.

Como acabamos de comentar, podemos encontrarnos con distintas definiciones de la comprensión lectora según el autor y época en la que se encuentre localizada dicha definición.

La comprensión como el resultado de los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de las estructuras de conocimiento. (Rumelhart, 1977).

La comprensión como el conjunto de habilidades para extraer el significado del texto. (Alonso, 1985).

La comprensión de un texto como el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporcione el texto (Defior, 1996).

Actualmente no podemos entender la comprensión lectora si no es como una de las habilidades más importantes para la adquisición de conocimientos y para la adquisición de competencias.

3.2 Niveles de la comprensión lectora.

Podemos establecer cuatro procesos dentro de la comprensión, los cuales serían:

-La decodificación: es un proceso en el cual se descifra un código y se le dota de significado. El primer proceso decodificador consiste en realizar la asociación de la palabra escrita con el significado que se encuentra en la memoria del sujeto, se trata de un reconocimiento visual de la palabra escrita.

-El segundo proceso o de remodificación transforma las letras impresas en sílabas y sonidos para activar el significado.

-La comprensión literal: consiste en combinar el significado de varias palabras de manera adecuada para formar proposiciones. Dicha comprensión hace referencia a la información que se refleja en el texto de forma explícita. Esta comprensión es necesaria tanto en textos narrativos como expositivos. Para evaluar este tipo de comprensión se realizan las siguientes preguntas: qué, quién, dónde, cuando, con quién,...

-La comprensión inferencial: se refiere a una comprensión más profunda del texto. El lector no sólo valora la información explícita del texto, sino que mediante inferencias el lector elabora una representación mental integrada a partir de dicha información y de sus conocimientos previos

-La metacompreensión: consiste en el control que ejerce el lector sobre su propio proceso de comprensión. La metacompreensión incluye procesos de planificación, supervisión y evaluación.

3.3. Factores que influyen en la comprensión lectora

La comprensión lectora presenta diferentes niveles de profundidad, en función de los distintos factores que influyen en ella. Podemos clasificar los factores en tres ámbitos:

3.3.1-Factores que dependen del texto.

3.3.2-Factores que dependen del sujeto.

3.3.3-Factores que dependen del contexto.

3.3.1. Factores que dependen del texto.

Estos factores se refieren al contenido ó a la estructura que presenta el texto. Dentro de la estructura del texto podemos estudiar: la **estructura organizativa** y la **estructura superficial**.

3.3.1.1. La estructura organizativa.

En ella intervienen distintos factores como son:

3.3.1.1.1. El grado de organización del texto: los textos que presentan un orden coherente en el desarrollo de las ideas son recordados con mayor facilidad que los que no presentan ese orden coherente en la estructura.

3.3.1.1.2. El tipo de estructura esquemática:

Este factor se refiere a la manera en la que el autor organiza las ideas que quiere transmitir, puede ser a través de una narración, descripción o exposición. Vamos a exponer este tema de manera más amplia a lo largo del capítulo.

3.3.1.1.3. Los propósitos del autor:

Estos suelen ser variados, destacan los que se refieren a: describir, enumerar, comparar-contrastar, establecer una secuencia, presentar una causación ó presentar una problemática y su solución. Según cada propósito se usa una determinada estructura textual según han estudiado Meyer (1985) y Anderson y Armbruster (1984).

3.3.1.2. La estructura superficial.

En la cual nos encontramos con los siguientes aspectos:

3.3.1.2.1. La existencia de señales textuales:

Las señales textuales son las palabras u oraciones de un texto que no proporcionan nuevos contenidos semánticos relativos a la temática del mismo, pero sirven al lector de guía al destacar aspectos de la estructura del texto o de su contenido semántico (Meyer, 1975).

Nos encontramos con distintas señales:

- La presentación previa del contenido o información que se va a tratar más tarde de manera más amplia: son expresiones que ayudan al lector a detectar las ideas principales. Por ejemplo: “las causas fueron”...
- Resúmenes que se presentan cuando concluye un pasaje a modo de recopilación de éste.
- Especificaciones que señalan la estructura del texto u organización del texto, por ejemplo: en primer lugar.
- Palabras clave que nos indican el punto de vista del autor, por ejemplo: “cabe destacar”, “lamentablemente”,

3.3.2. Factores que dependen del sujeto.

En este apartado nos encontramos:

3.3.2.1. Los conocimientos previos.

Estos se refieren a los conocimientos que presenta el lector sobre el tema objeto de la lectura y sobre el dominio lingüístico, léxico, sintáctico y semántico.

3.3.2.2. Los objetivos de lectura.

Estos objetivos permiten que el lector pueda definir qué es lo que pretende conseguir con la lectura y desarrollar un plan que permita seleccionar la información más apropiada al objetivo planteado y activar los esquemas de conocimiento.

3.3.2.3 Las estrategias.

Las estrategias que el lector aplica con el fin de activar, actualizar, utilizar o modificar los conocimientos previos y construir con ellos una representación coherente.

3.3.2.4. Desarrollo adecuado de la habilidad lectora.

Para lo cual el lector debe ser capaz de realizar procesos cognitivos, metacognitivos y lingüísticos. Son muchos los procesos implicados, por ejemplo: procesos de atención y concentración, identificación de los grafemas, reconocimiento de palabras, análisis sintáctico y semántico, elaboración y mantenimiento de la memoria a corto plazo, recuperación de la información de la memoria de trabajo y control de la comprensión.

3.3.3-Factores que dependen del contexto.

El contexto está formado por distintas características sociales, económicas, culturales. Éste influye y es un elemento clave en la construcción del significado, como explica Cairney

(1992), los lectores que han vivido en contextos culturales y sociales parecidos compartirán significados concretos y esto se verá reflejado en los textos cuando leen. Además todo texto se escribe en un contexto determinado, y por lo tanto está influido por la sociedad y la cultura en el que se produce.

3.4. El texto definición.

Nos encontramos con muchas definiciones del término texto y la definición que nos proporciona la Real Academia: “Enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos”, resulta algo pobre, por ello más que definir este concepto vamos a exponer cuales son las notas características que lo constituyen. Destacamos los siguientes componentes: cohesión, coherencia, significado, progresividad, intencionalidad y clausura o cierre.

-La cohesión: es el conjunto de procedimientos mediante los cuales los elementos superficiales aparecen como ocurrencias progresivas de tal manera que su conexión secuencial pueda mantenerse y ser recuperable, De Beaugrande, 1980. La cohesión presenta un carácter sintáctico y para conseguir esta se utilizan distintos procedimientos como: la recurrencia, la claridad, la co-referencia, la elipsis y la conexión.

-La coherencia:

Según Beaugrande y Dressler (1997):“La coherencia: regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del mundo textual, es decir, la configuración de los conceptos y de las relaciones que subyacen bajo la superficie del texto”. (p. 37)

También se puede definir como el conjunto de reglas que todo texto tiene que respetar para poder alcanzar una significación compartida entre el autor y el lector. Estas reglas deben tener unos criterios basados en la gramática, la lengua, la intencionalidad del autor y las características cognitivas y afectivas de los posibles lectores.

Se puede distinguir entre coherencia externa e interna, la coherencia externa se refiere a las condiciones necesarias entre autor y lector que permiten la interpretación de un texto y la coherencia interna, la cual se refiere a las relaciones que existen dentro del texto, generalmente semánticas.

-Significado: se refiere al sentido que ineludiblemente posee todo texto.

-Progresividad: es la condición informativa o de desarrollo textual, a través del cual el texto está introduciendo continuamente nueva información.

-Intencionalidad: el texto presenta la intencionalidad del autor, este componente se sitúa dentro del campo de la pragmática, de las relaciones que se establecen entre emisor y receptor.

-Cierre: se refiere a la necesidad de que el texto tenga un sentido global, de ser algo completo y terminado.

-Adecuado es el conjunto de características por las que el texto se hace apropiado a la situación comunicativa en que se emite adaptándose a ella.

3.5. La estructura del texto

Nos encontramos con distintos tipos de texto según los autores. Van Dijk (1983) distingue tres tipos: la superestructura narrativa, la argumentativa y el tratado científico, denomina otros tipos de texto a los que no corresponden con los tres anteriores.

Adam (1985), basándose en autores como Bronckart y Van Dijk nos presenta los siguientes textos:

-Narrativo: texto que presenta un desarrollo cronológico y que pretende explicar unos sucesos en un orden. Algunos textos mantienen la siguiente estructura: estado inicial-complicación-acción-resolución-estado final. Ejemplos de esta estructura son: los cuentos, las leyendas, las novelas.

-Descriptivo: este tipo de texto describe un fenómeno u objeto, mediante comparaciones. Ejemplos se localizan en textos literarios, diccionarios, guías turísticas, etc.

-Expositivo: este texto está relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, explica fenómenos o proporciona información sobre éstos. Ejemplos: Libros de texto y manuales.

-Instructivo-deductivo: textos cuyo objetivo es inducir a la acción del lector, ejemplos: consignas, instrucción etc.

-Predictivos: se basan en la profecía, ejemplo: parte metereológico, horóscopo, etc.

-Conversacionales o dialogales.

-Semiótico ó retórico poético: como canciones, poesía, el eslogan, etc.

Según Cooper, 1990 nos encontramos con dos tipos básicos de estructuras textuales: las estructuras narrativas y las estructuras expositivas.

3.5.1. Estructuras narrativas:

Las estructuras narrativas presentan una organización que incluye un principio, una parte intermedia y un final. La narración puede estar constituido por varios episodios, en ellos nos encontramos los personajes, el escenario, el problema, la acción y la resolución. El argumento es la forma en la que se organiza el relato.

El conocimiento que tiene el lector sobre la estructura de la narración ha sido objeto de varias investigaciones y una de las áreas más prolíficas entre 1981 y 1991. Estas investigaciones parten de la versión de Rumelhart del año 1980 sobre la estructura de un relato. Rumelhart defiende que las narraciones pueden ser analizadas y divididas en episodios y basarse en el objetivo de resolver un problema.

3.5.1.1 La gramática de Rumelhart:

Rumelhart en 1975 elaboró una gramática para representar los cuentos simples. Esta gramática está constituida por un conjunto de reglas sintácticas que constituyen las estructuras de los cuentos, reglas semánticas que generan la representación del significado y que determinan la relación entre los elementos de la estructura del cuento. Además de unas reglas de resumen que generan estructuras semánticas que pueden ser elaboradas por la gramática convencional.

Tras estudiar la estructura de los cuentos Rumelhart expuso que los cuentos están formados por categorías separables y cada una de ellas presenta un tipo de información. Así nos encontramos con la introducción y el episodio, en la introducción nos encontramos con la presentación de los personajes protagonistas y el contexto. En el episodio se localiza un suceso y una reacción, la reacción es la respuesta constituida por una serie de reacciones.

3.5.1.2. La gramática de Thorndike.

Thorndike en 1977 publica una gramática similar a la presentada por Rumelhart en 1975, aportando una mayor importancia a los procesos intelectuales inherentes a la comprensión y al recuerdo que a los meramente estructurales.

Se podría considerar que la aportación más interesante de su trabajo consiste en la considerar que la comprensión de los cuentos y el recuerdo están en función de la cantidad de estructura que presentan de modo inherente éstos de manera independiente a su contenido.

La investigación desarrollada por dicho autor intenta demostrar que las estructuras generales se usan durante la comprensión y el recuerdo como una técnica con el fin de mejorar la memoria respecto al texto leído. Ello implica que cuando las personas son capaces de identificar un cuento en particular como un ejemplo general, utilizan el esquema de organización aprendido previamente.

La estructura que presenta el texto es formal y abstracta y no guarda relación con los contenidos de las proposiciones de cada cuento. Esta gramática asume que los cuentos presentan varias partes que son entidades conceptuales, dichas partes se generan cuando

aplicamos al cuento una serie de reglas originando una estructura jerárquica. Los componentes de más alto nivel de la estructura jerárquica son: la introducción, el tema, la trama y la resolución.

Una de las aportaciones más importantes de esta gramática es presentar el análisis estructural realizado por el lector como una actividad psicológica distinta del procesamiento del significado. Esto se puede constatar ya que los sujetos recuerdan mejor dos narraciones con la misma estructura y diferentes contenidos y sin embargo no sucede lo mismo de manera contraria, presentando diferentes estructuras y contenidos comunes.

3.5.1.3. La gramática de Mandler y Jhonson.

Esta gramática (1977) pretende subsanar la dificultad de uso de la gramática de Rumelhart.

Estos autores utilizan el término esquema para definir un grupo de expectativas sobre la estructura interna de los cuentos que sirven para facilitar la decodificación y la recuperación. Los esquemas se adquieren mediante la escucha de muchos cuentos y la interacción social diaria.

Mandler y Johnson exponen que la forma en la que es procesada la información influye en la forma en que va a ser recordada y establecen una relación de dependencia entre las características de la memoria humana y las estructuras narrativas.

La mayor aportación de Mandler y Johnson, consiste en incorporar las reglas transformacionales. Dichas reglas se refieren a los cambios que se pueden permitir en la

estructura superficial del cuento, a establecer las omisiones que se pueden permitir y las reglas sobre organización de las categorías.

3.5.1.4. La gramática de Stein y Glenn.

La gramática de Stein y Glenn intenta predecir el recuerdo de la proposición según la categoría a la que pertenece y en función del nivel de la jerarquía en la gramática.

Está formada por dos elementos principales: las categorías y las relaciones lógicas:

-Las categorías especifican los distintos tipos de información que se encuentran en el cuento. El cuento está formado por la categoría: introducción y un sistema de episodios.

-Las relaciones lógicas determinan cómo los distintos tipos de información están vinculados unos con otros.

Esos autores amplían el número de categorías en el cuento, distinguen: introducción, suceso, respuesta interna, ejecución, consecuencia y reacción.

3.5.1.5. Críticas a las gramáticas de cuentos.

Estas son algunas de las críticas que estas gramáticas:

-Las gramáticas de cuentos presentan reglas formales sin tener en cuenta el contenido del texto.

-No incluyen mecanismos inferenciales: se supone que generan expectativas pero éstas son estructurales, rígidas y no permiten hacer inferencias.

-No describen la forma en que los lectores procesan la estructura del texto.

-No son generalizables al resto de texto. Se ajustan sólo a narraciones estereotipadas como son los cuentos.

3.5.2. Estructuras expositivas.

Las estructuras expositivas no presentan una sola organización, la estructura del texto depende del tipo de información y de los objetivos que se pretenden. En este aspecto hay autores que consideran cuatro tipos de estructura: agrupadora, causa, aclaratoria y comparativa, mientras que otros presentan seis tipos de estructura estos surgen de los distintos propósitos que el autor pretende al escribir el texto.

Vamos a presentar los patrones de estructura expositiva que exponen autores como Meyer (1985), Anderson y Armbruster (1984), Vidal-Abarca y Gilabert (1991). García Madruga, J.A. y V.V.A.A. (1995):

- Enumeración: Relación de un conjunto de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia sobre un determinado asunto o tema.
- Secuencia temporal: presentación de acontecimientos siguiendo un orden temporal. Meyer incluye esta estructura junto con la anterior dentro de la estructura que llama colección.
- Causación: esta estructura presenta la relación de causalidad entre dos ideas, lo que permite distinguir entre causas o antecedentes y efectos o consecuencias.
- Comparación-contraste: se analizan semejanzas y diferencias entre dos ideas o acontecimientos.
- Respuesta: problema-solución: se enuncia un problema y se exponen las soluciones del mismo.
- Descripción: se proporciona información sobre algún tema analizando las características y rasgos del mismo.

Estas estructuras suelen presentar palabras clave que nos ayudan a identificar por ejemplo en la estructura de enumeración las palabras “en primer lugar”, a “continuación” y “por último”. En la estructura de causación “a causa de”, “porque” y “de ahí que”. En la estructura respuesta “el problema consiste en”, “una posible solución a “. Los textos con estructura descriptiva no suele incorporar palabras clave por lo que el lector deberá utilizar otras estrategias que le permitan localizar la información relevante.

Debemos tener en cuenta a la hora de enseñar a nuestros alumnos que los textos no nos presentan las estructuras en estado puro y que en un mismo texto podemos encontrarnos con diferentes estructura textuales, aunque siempre hay una que predomina sobre las otras.

En la escuela no debemos centrarnos en un tipo de texto, ni en textos que presenten una sola estructura. Debemos presentar a los alumnos textos que se utilicen en la vida cotidiana.

3.6. Los tipos de texto en el informe Pisa

En el marco teórico del Proyecto se indica que deben estar presentes en la evaluación todo tipo de textos. Basándose en un planteamiento ecléctico pretende cubrir la representación de los textos que se presentan en la vida escolar, social y laboral.

Dentro de los tipos de texto nos encontramos con textos del ámbito académico: tanto de carácter técnico como de carácter humanista. Textos no académicos representados por textos de la vida cotidiana, textos de extraídos de periódicos, del ámbito laboral, etc. El formato de los textos también varía, se presentan textos continuos y textos discontinuos. Los textos continuos están compuestos por oraciones incluidas en párrafos que se encuentran en estructuras más amplias como secciones, capítulos, etc. Estos textos presentan la información de forma secuenciada y progresiva.

Los textos discontinuos no presentan una estructura secuenciada y progresiva, ejemplos de estos textos son las listas, cuadros, gráficos tablas, etc. La comprensión de estos textos requiere de estrategias de lectura que fomentan la búsqueda e interpretación de la información de manera global e interrelacionada.

3.6.1. Los textos continuos

Dentro de este tipo de textos nos encontramos los textos descriptivos, los textos narrativos, los textos expositivos, los textos argumentativos, los textos instructivos, los hipertextos.

3.6.1.1. Los textos descriptivos:

Son textos que clarifican la realidad física, natural, social, etc. Se pueden definir como fotografías o cuadros expresados por palabras. Nos encontramos con dos tipos: descripciones impresionistas y descripciones técnicas.

-Descripciones impresionistas: Estas descripciones presentan la información desde el punto de vista subjetivo.

-Descripciones técnicas: Estas descripciones muestran la información desde un punto de vista más objetivo y distante, basándose en observaciones independientes.

3.6.1.2. Textos narrativos.

Son aquellos que cuentan historias, leyendas, noticias, narran acontecimientos, cuentos, etc. El elemento tiempo es fundamental en este tipo de texto, los hechos ocurren en orden cronológico, unas antes y otras después. Existe cierta relación entre lo que ha sucedido antes

y lo que ocurre después. En este tipo de textos, a diferencia de los descriptivos para poder entender el presente se debe conocer que ha ocurrido antes.

3.6.1.3. Textos expositivos.

Estos textos pretenden explicar la realidad unas veces mediante explicaciones causa-efecto, otras mediante clasificaciones, otras mediante explicaciones de concomitancia, etc. Estos textos presentan conceptos, teorías y explicaciones con un cierto grado de abstracción y formalización, dependiendo de la edad del lector. La mayoría de los manuales escolares presentan este tipo de texto, al igual que los manuales de divulgación científica.

3.6.1.4. Textos argumentativos.

Son textos que a través de argumentos y razones nos permiten comprender y hacer entender a los demás un aspecto de la realidad existente. Podemos distinguir entre argumentaciones lógicas relacionadas con la vida cotidiana y social, y argumentaciones científicas las cuales presentan su propio sistema de argumentación y razonamiento.

3.6.1.5. Textos instructivos.

Estos textos presentan órdenes, instrucciones, que dirigen y presentan las acciones a realizar. Por ejemplo: recetas de cocina, prospectos médicos, instrucciones del lavado de platos. Se puede distinguir entre instrucciones, reglamento y estatutos.

3.6.1.6. Hipertextos.

Son varios textos que presentan un hilo común que los relaciona, se pueden leer en distinto orden y secuencia. El ejemplo más conocido son los hipertextos en internet, donde al

realizar una búsqueda un texto nos lleva a otro y este a otro sucesivamente. Ese conjunto de textos conforman un hipertexto.

Esta clasificación no suele encontrarse en estado puro y en un texto solemos encontrar varios tipos de texto. Por ejemplo en un texto narrativo suelen encontrarse también textos descriptivos y en los textos expositivos textos argumentativos.

3.6.2. Los textos discontinuos.

Estos textos se pueden clasificar según la estructura y el formato.

3.6.2.1. Textos discontinuos según la estructura.

-Listas sencillas: En las que se encuentran una serie de elementos, los cuales siguen un cierto orden. Por ejemplo se pueden ordenar alfabéticamente, por orden de importancia, etc. Este tipo de listas se encuentran en muchos contextos: personal, social, etc.

-Listas combinadas: Están formadas por la combinación de dos listas sencillas, por ejemplo las calificaciones de los alumnos de una clase, en dicha lista nos encontramos los alumnos por orden alfabético con sus notas, pero también puede ser clasificada por las notas obtenidas, cambiando el orden de ésta.

-Listas de intersección: Se componen de tres listas y están formadas por una matriz de filas y columnas. Un ejemplo son las tablas estadísticas que nos encontramos en libros y artículos científicos. Suelen presentarse en contextos escolares, sociales y laborales.

-Listas intercaladas: Son el resultado de unir varias listas combinadas.

-Listas de combinación: Las cuales incluyen varios tipos de lista o varias listas del mismo tipo unidas en una sola.

3.6.2.2. Textos discontinuos según el formato.

-Formularios: son textos cuyos datos deben ser cumplimentados por el usuario, generalmente son utilizados en contextos sociales.

-Hojas informativas: presentan información puntual sobre un tema. Suele utilizarse en contextos sociales.

-Vales y cupones: garantizan al que lo posee un derecho de usuario, por ejemplo un billete de metro, también suelen ser utilizados en contextos sociales

-Certificados: estos documentos reconocen la validez de lo que se expone en ellos. Estos son utilizados en contextos académicos, laborales y sociales.

-Avisos y anuncios: proporcionan información puntual sobre acontecimientos o eventos, se utilizan fundamentalmente en contextos sociales.

-Gráficos y cuadros: presentan la información de manera gráfica, son utilizados en contextos académicos y científicos.

-Diagramas: presenta la información de manera esquemática con un apoyo gráfico o visual, se utilizan prioritariamente en contextos académicos.

-Tablas y matrices: la información se presenta en filas y columnas, al igual que los diagramas se utilizan fundamentalmente en contextos académicos.

-Mapas: representan de manera gráfica espacios en base a una escala, son utilizados en contextos escolares, sociales y de uso personal.

3.7 La aportación del sujeto en la comprensión de textos

3.7.1 La teoría del esquema.

Los conocimientos que tenemos sobre las cosas se establecen en bloques que denominamos esquema. Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual.

La teoría de los esquemas explica cómo se construyen estas estructuras y la relación que se establece entre dichas estructuras, a medida que un individuo va almacenando conocimientos. El esquema agrupa un campo de conocimientos determinado y las reglas que señalan cómo deben ser utilizados esos conocimientos. Los esquemas son variados al igual que lo son los campos de conocimiento.

El esquema agrupa todas las situaciones que son semejantes, proporcionando un esqueleto alrededor del cual se interpreta la información. Este esqueleto está formado por elementos prototípicos en los que se puede incluir la situación concreta que se presenta, por ejemplo el esquema jugar al pádel, incluye unos personajes (jugadores de pádel), unos medios (pista de pádel) y unos objetos (raquetas y pelotas).

El lector comprende el mensaje de un texto cuando es capaz de activar o construir un esquema que pueda explicar los objetos y hechos que se describen. El esquema es una estructura de la memoria semántica que explica cómo debe ser ordenada la información. Por ejemplo el esquema de una narración incluye el escenario y el tema, el argumento y la solución. El escenario a su vez incluye el lugar, personajes y la época. El tiempo se constituye por los eventos y los objetivos y el argumento se compone de episodios.

Los esquemas son categorías de conocimiento que se van configurando en la mente del lector a través de la experiencia, estos esquemas pueden ser de situaciones, de objetos o de personas. Cuando activamos un esquema, se activan también los conocimientos que implican ese esquema y se trasladan a la memoria operativa o memoria a corto plazo. Por ello si un lector no tiene experiencias sobre un tema concreto, no dispondrá de esquemas o éstos no serán suficientes para evocar un contenido por lo que la comprensión no será correcta. El lector que no posea ningún esquema sobre un tema concreto `puede crear un nuevo esquema sobre ese tema siempre que se le ofrezca suficiente información.

La elaboración de nuevos esquemas y la ampliación de los ya existentes se realiza mediante distintos mecanismos entre los que mencionamos cómo más importantes la especialización y la generalización. La especialización: cuando una o más variables en un esquema se fijan para originar un esquema menos abstracto y más concreto, mientras que la generalización se refiere a un proceso contrario en el que el esquema es sustituido por una variable formándose un esquema nuevo y más abstracto.

Diversos estudios sobre los esquemas, comprensión e información previa demuestran que los conocimientos que posee el lector influyen de manera determinante sobre la comprensión lectora, (Adams y Bertram, 1980, Durkin, 1981, Pearson et al., 1979). La información previa parece influir más en la comprensión de la información que presenta el texto de manera implícita que sobre el texto que presenta la información de manera explícita.

3.7.2. La teoría de los modelos mentales.

La teoría de los modelos mentales ó modelos de situación se basan en la idea de que un modelo mental es una representación a la que se refiere el texto más que a una representación del texto mismo.

Según Johnson-Laird (1987):

“Un modelo mental es una representación de un estado de cosas (state of affairs) del mundo exterior. Se trata de una forma de representación de los conocimientos reconocida por numerosos investigadores en ciencias cognitivas por ser la manera natural por la cual la mente humana construye la realidad, concibe sus alternativas y verifica hipótesis cuando entra en un proceso de simulación mental. [...] El término de modelos mentales se utiliza para referir a conjuntos de conocimientos o a un saber que es homomorfo (o incluso isomorfo) con cierto sistema del mundo externo, dichos conocimientos pudiendo ser representados por un conjunto de proposiciones, un conjunto de imágenes o, incluso, un conjunto de neuronas.” (p.1 y 5)

Los modelos mentales presentan las siguientes características, las cuales determinan el tipo de representación:

- Los modelos mentales se pueden manipular reordenando sus partes o combinándolas con el fin de obtener relaciones emergentes (Garrod y Sanford, Glenberg et al., 1987).
- Poseen un carácter dinámico esto hace que el modelo se actualice y adapte a medida que avance en la comprensión, lo que permite la realización de inferencias que se derivan más del contexto que de las propiedades lingüísticas.

- Presentan un isomorfismo referencial ya que mimetizan en cierto grado la estructura de los objetos o sucesos que representan.

- Mantienen en primer plano objetos, sucesos y personajes. Cuando el modelo mental está activado, los elementos asociados a éste permanecen accesibles en la memoria del lector.

En el procesamiento de la información el lector constituye un modelo mental situacional que permite interpretar la información en función de la información contextual del texto.

3.7.3. El papel de los conocimientos previos.

La influencia de los conocimientos previos de los lectores en la comprensión de los textos es una realidad reconocida actualmente. Para llegar a esta conclusión ha sido necesario realizar múltiples investigaciones. Las primeras investigaciones podemos situarlas en los trabajos de Bartlett en los años 30, según este autor las experiencias pasadas se encuentran organizadas en esquemas y se usan para comprender la información nueva que aporta el texto.

El enfoque constructivista que representan autores como Ausubel, Novak y Hanesian, destacan el papel activo del lector, el cual aporta los conocimientos organizados en la memoria, la capacidad para realizar inferencias y el dominio del vocabulario. El énfasis de la comprensión se sitúa en el lector y en su aportación quedando el texto (tanto las palabras, oraciones y párrafos) en un segundo lugar.

Dentro del campo de la psicología y de la inteligencia artificial destacan los trabajos de Marvin Minsky sobre los marcos, la teoría de Roger Schank sobre los guiones y la de Rumelhart sobre los esquemas. Los guiones se usan para identificar los conocimientos que tienen los sujetos sobre situaciones convencionales.

Éstos especifican un conjunto de acontecimientos organizados de forma secuencial sobre una situación por ejemplo ir al cine, de este modo permiten realizar las expectativas correctas y resolver los problemas que se presenten en la comprensión mediante la realización de las inferencias adecuadas.

Investigaciones posteriores Marr y Gormley (1982), nos muestran de manera más precisa cómo los conocimientos del lector se presentan como un factor determinante en la comprensión lectora.

Se ha demostrado que los alumnos que presentan conocimientos más profundos sobre un tema concreto comprendían mejor la información del texto que se relacionaba con ese tema específico y además mostraban más habilidad para realizar inferencias a partir de un texto.

Los conocimientos que el lector aporta en la comprensión se pueden clasificar en tres grupos:

- El conocimiento general del mundo, de las relaciones sociales y de las características de ciertas situaciones. Gracias a estos conocimientos podemos explicar y predecir los diferentes comportamientos humanos.
- El conocimiento sobre la organización de los textos.
- El conocimiento sobre el tema específico que trata el texto.

Sánchez Miguel (1993) clasifica de este modo los conocimientos que influyen en la comprensión de textos:

- Sobre la construcción de las proposiciones.
- Sobre el mundo físico y natural.
- Sobre los seres humanos y el mundo social.
- Sobre los textos y diversas estructuras.

Este autor nos presenta años más tarde, Sánchez Miguel 2002, un modelo simplificado de los procesos implicados en la comprensión en el que nos encontramos los conocimientos expresados anteriormente y además:

- Conocimientos sobre el significado de las palabras, ortografía de las palabras, forma de letras y sílabas y reglas que relacionan grafemas y fonemas.
- Conocimientos sobre la lengua (aunque éstos se podrían incluir en los conocimientos sobre construcción de proposiciones).

3.7.4. Las inferencias.

Las inferencias son esenciales en el proceso de comprensión lectora, ya que establecen conexiones lógicas entre la información proporcionada por el texto y la que posee el lector, permiten darle sentido a las palabras, unir proposiciones y reelaborar un texto aportando la información ausente. Según Puente, 1991 las inferencias se suelen definir como aquel tipo de actividades cognitivas a través de las cuales el sujeto obtiene nuevas informaciones a partir de informaciones ya disponibles.

Cunningham y Moore (1990) proponen un modelo de clasificación de inferencias:

Según este modelo nos encontramos con dos grandes categorías: las inferencias basadas en el texto (inferencias lógicas) cuya respuesta se encuentra de manera implícita en éste y las inferencias basadas en los conocimientos o esquemas del lector (inferencias pragmáticas) cuya respuesta no se encuentra en el texto pero se sobreentiende. Además se pueden distinguir las inferencias creativas, basadas también en los conocimientos del lector y su creatividad.

Sabemos que leer es un fenómeno complejo que necesita elaborar significados y construir ideas a partir de conceptos ya existentes. Para poder leer necesitamos integrar la información sintáctica, semántica y contextual, de este modo se puede conseguir una verdadera comprensión de la lectura, producto de la interacción entre el texto y el lector.

Durante esta interacción, el lector se va formulando preguntas y las irá respondiendo tomando en cuenta tanto la información escrita, relevante para sus propósitos, como la no visual, aportada por su conocimiento previo de la estructura y el tópico del texto (Smith, 1990).

Los factores que intervienen en la elaboración de inferencias son diversos entre ellos nos encontramos: los esquemas, los conocimientos previos, las estrategias de lectura y la estructura del texto. La inferencia puede cambiar dependiendo del texto y de su estructura, los tipos de texto y los esquemas del lector, condicionan la interpretación del texto. (Solé, 2001).

Por lo expuesto hasta ahora se deduce la importancia y necesidad de la elaboración de inferencias para que el lector pueda llevar a cabo una lectura comprensiva. Johnston (1983)

nos confirma la idea de que las inferencias constituyen la esencia de la comprensión de la lectura, por ello cuantas más inferencias se hagan mejor se entenderá el texto.

Si el lector presenta escasos conocimientos previos o carece de experiencias relacionadas con el texto se dificulta poder utilizar el pensamiento inferencial. Martínez (1999), explica que los límites para inferir no se deben a los límites que presentan la memoria sino al insuficiente conocimiento previo.

3.7.5. La memoria operativa.

La mayoría de los autores que han trabajado en la comprensión lectora conceden un papel relevante a la memoria operativa en sus modelos. (Kintsch y Van Dijk, 1978, Just y Carpenter, 1980, Kieras, 1981, Glanzer, 1981, Van Dijk y Kintsch, 1983, Fischer y Glanzer, 1986).

En la década de los 70 y 80 las teorías sobre comprensión del texto apelaban a la memoria operativa para dar una solución a los problemas planteados por las necesidades de almacenamiento y de recursos cognitivos implicados en el procesamiento lector. Just y Carpenter (1987) presentan la memoria operativa como un espacio dónde se almacenan los resultados del procesamiento. Van Dijk y Kintsch (1983) la incluyen en su modelo de procesamiento estratégico del discurso. Gathercole y Baddeley (1993), conciben la memoria operativa como un sistema que guarda y manipula la información necesaria para poder comprender el lenguaje.

A partir de la investigación realizada por Atkinson y Shifrin (1968) sobre el papel de la memoria a corto plazo en el funcionamiento cognitivo, Baddeley y Hitch (1974) diseñaron un modelo de memoria operativa que fue desarrollado más tarde por Baddeley (1986).

En dicho modelo Baddeley expone que la memoria operativa está constituida por tres elementos: un ejecutivo central con capacidad limitada y que se encarga de controlara a los otros dos subsistemas: el lazo fonológico y el registro viso-espacial. El lazo fonológico se encarga del proceso y almacenamiento temporal de la información verbal mientras que el registro visoespacial se responsabiliza del mantenimiento y utilización de la información visual y espacial. Este autor otorga un papel decisivo a la memoria operativa en la comprensión del lenguaje oral y escrito.

Otra de las discusiones sobre la memoria operativa surge al intentar explicar la generalidad o la especificidad de la memoria operativa implicada en la comprensión del lenguaje. El debate gira en torno a si existe un procesador general implicado en todas las tareas de la memoria o si poseemos procesadores específicos como por ejemplo el procesador del lenguaje en el caso de la comprensión lingüística.

Nos encontramos con autores como Baddeley, Logi, Nimmo-Smith y Brereton, partidarios de la defensa de un procesador general que es el responsable del procesamiento y almacenamiento de cualquier actividad cognitiva independientemente de los distintos dominios específicos de las tareas. En oposición a esta postura nos encontramos autores como Doneman y Tardiff (1987) los cuales tras sus investigaciones propusieron que la lectura descansa en un sistema específico del lenguaje y no en un sistema de memoria operativa en general.

En los modelos más actuales se conservan las propiedades de la memoria operativa como un almacén de capacidad limitada y acceso rápido y se incorpora el papel de procesador. La diferencia entre los modelos se encuentra en los usos y contenidos que se consideran propios de esta memoria.

3.8. El contexto

El contexto constituye una de las variables a estudiar en la comprensión lectora, junto al texto y al sujeto. Este aspecto incluye las condiciones de la lectura tanto las derivadas del entorno físico, como las derivadas del entorno social o las que presenta el propio lector. Por ello podemos clasificar el contexto en: contexto físico, contexto psicológico y contexto social.

El contexto físico:

El cual hace referencia a todas las condiciones materiales en que se desarrolla la lectura.

El contexto psicológico:

El cual está relacionado con las condiciones contextuales propias del lector. Una de las características más importantes es la intencionalidad en la lectura, es decir la forma en que el lector tiene para abordar la lectura y los objetivos de lectura de los que hablamos en el capítulo 2 dedicado a las estrategias lectoras. Otro de los componentes esenciales que debemos tener en cuenta es la motivación por la lectura.

El contexto social y cultural

Este contexto puede presentar un contexto específico como la interacción que se puede producir en el momento de la lectura entre el propio lector y el docente, el lector y sus padres y compañeros. O un contexto mucho más amplio que es el que constituye el contexto social y cultural en el que vive y se educa el lector.

No tener en cuenta el contexto supone dejar de lado factores importantes que influyen en el proceso lector. Por ejemplo el que los lectores pertenecen a contextos sociales específicos en los cuales se han desarrollado. Los lectores que han vivido en contextos culturales y sociales similares comparten significados, lo cual se ve reflejado en los textos que construyen cuando leen. Otro aspecto a considerar es que todo texto se escribe en un contexto específico y está configurado en parte por la cultura y el entramado social en el que nace.

El contexto presenta un papel importante en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, interacciones verbales, capacidades narrativas y expositivas, construcción de significado y patrones de comportamiento social.

Autores como Legros y Baudet, vinculan el significado del texto tanto con las representaciones construidas a partir de informaciones presentes en el texto como con el resultado de las interacciones de dichas representaciones textuales en contacto con el conjunto de conocimientos que el lector posee en un contexto cultural concreto. La situación cultural sirve como un cuadro para estructurar el pensamiento y presenta una influencia evidente en el modo de comprender los textos.

Mbengone Ekouma (2006), apoyándose en la semántica cognitiva, destaca en su investigación la importancia del contexto cultural y muestra como la comprensión se asocia con esquemas y representaciones adquiridas anteriormente por el lector. Expone la necesidad de tener en cuenta el papel imprescindible de los contextos tanto en la comprensión como para la resolución de problemas.

Kintsch (2007) y un grupo de investigadores de la universidad de California han estudiado el contexto en el programa de LSA (Lateral Semantic Analysis). Este programa presenta el contexto semántico cómo una herramienta fundamental en la comprensión.

Además contamos con investigaciones desde el 2000 al 2007, llevadas a cabo por autores como Jones y White, 2000, Marzano 2003, Casanova, Cruz, De la Torre, 2005, Carvalho, Caso, Contreras, 2007. Las cuales nos aportan interesantes conclusiones como la relación entre el nivel de comprensión y el logro o fracaso de los estudiantes que presentaban las siguientes variables personales o sociales:

- La actuación de los profesores.
- Los turnos escolares matutinos o vespertinos.
- El nivel de expectativas de los padres.
- La situación sociofamiliar.
- El mayor o menor interés en la supervisión de las tareas académicas de los hijos.
- La estimación de los padres frente la estimación de las actividades escolares y extraescolares.
- Los antecedentes escolares.
- El género de los alumnos.

-La involucración del grupo de alumnos en el ambiente escolar.

A través de la experiencia educativa: trabajo en el aula, estudio de situaciones individuales, intercambios entre compañeros docentes y observaciones de las juntas de evaluación, etc, nos encontramos con factores que también inciden sobre las variables contextuales del alumno. Entre estas variables nos encontramos con: el gusto del alumno por la lectura, riqueza o carencias léxicas, la utilización estrategias adecuadas en las tareas académicas, la atención e implicación en las tareas personales y grupales, la resistencia a la frustración, y la organización del tiempo libre entre otros.

Podríamos pues resumir en unas ideas la importancia del contexto:

-El contexto influye de modo decisivo en el proceso interactivo de comprensión lectora constituido por el sujeto, el texto y el contexto.

-En el contexto nos encontramos con un principio de reversibilidad entre el contexto y la comprensión, ya que el contexto favorece o dificulta la comprensión.

-La comprensión está condicionada por el contexto mental del alumno, este funciona filtrando los esquemas cognitivos del contexto concreto.

Ante el panorama de la importancia que presenta el contexto sólo cabe realizar una reflexión: ¿cómo podemos actuar los docentes para mejorar desde el contexto la comprensión y la competencia lectora?

Entre algunas de las propuestas nos encontramos:

- Proporcionar el acceso a la infraestructura de los textos. Teniendo en cuenta la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo, para ello activaremos tanto procesos atencionales como procesos emocionales para motivar.
- Enseñar procesos de valoración del proceso lector.
- Desarrollar habilidades inferenciales no sólo habilidades literales o de repetición.
- Promover análisis metacognitivos sobre el propio proceso lector.

3.9 .La competencia.

Como ha sucedido en otras ocasiones nos encontramos con variedad de significados del término competencia. Según el diccionario la palabra competencia presenta dos vertientes por un lado hace referencia al enfrentamiento o a la contienda y también está vinculado a la capacidad, la habilidad, la destreza o pericia para realizar algo específico o tratar un determinado tema. Nos quedaríamos con el segundo significado en el que podemos distinguir tanto la capacidad general para hacer algo ó la capacidad de realizar determinadas actividades prácticas.

Dentro de las definiciones de este término nos encontramos con distintos autores y su definición sobre la competencia:

- Roegiers (2001) expone:” la competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas”. (p. 66).

-Beckers (2002) explica que la competencia moviliza diversos recursos al servicio de una acción con finalidad precisa. Según esta autora, la competencia es la capacidad que permite

al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos, a fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para él.

En opinión de Scallon (2004), “se puede hablar de competencia cuando un individuo es capaz de movilizar adecuadamente sus saberes y su saber-hacer en diversas situaciones” (p. 11). Lo esencial de la competencia reside en la movilización de recursos por el individuo, tanto de sus recursos propios como de otros que le son externos.

En el ámbito del mundo laboral y de las ciencias empresariales, se ha ido sustituyendo el término cualificación por el de “competencia”. Este cambio se produce debido a un cambio de pensamiento, desde un enfoque instrumentalista dónde se destaca la cualificación, a un enfoque relativista que entiende la competencia como la acción dentro del contexto. El término cualificación expresa el saber y el saber hacer evaluables que una persona debe adquirir y poseer para realizar un determinado trabajo.

Mientras que la “competencia” se define como la capacidad que presenta un individuo para gestionar su potencial en una situación determinada, sería ese saber hacer en un contexto determinado.

La competencia en el ámbito educativo la explicamos en el siguiente apartado.

3.10. Las competencias en educación.

El término competencia ha sido introducido en el ámbito académico desde los acuerdos de Bolonia elaborados por la Comisión de Educación del Consejo de Europa, Dicha comisión ha establecido unas competencias clave o destrezas básicas indispensable para el aprendizaje

de las personas a lo largo de su vida. Al mismo tiempo que ha motivado a los países miembros a establecer sus políticas educativas en esta dirección.

Las competencias clave son aquellas en las que se sustentan las siguientes realidades: la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo. En educación trabajar las competencias supone adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de una sociedad en continuo cambio y modificar el concepto de enseñanza, basado en adquisición de conocimientos a un nuevo concepto de enseñanza basado en la adquisición de competencias, de capacidades para resolver situaciones a lo largo de la vida.

Las competencias clave, según la propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), son las competencias que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para desarrollar una ciudadanía activa, inclusión social y el empleo. Al término de la educación y formación iniciales, los jóvenes deben desarrollar las competencias clave con el fin de prepararlos para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto de un aprendizaje permanente.

La OCDE en su proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2002) define la competencia como la capacidad para responder a demandas complejas y poder llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Para ello se necesita una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Con el fin de poder determinar si una competencia es básica o clave se utiliza el criterio basado en la importancia de dicha competencia para lograr las finalidades educativas a lo largo de la vida. Lo básico hace referencia a lo que está en la base, lo que es fundamental y sobre lo que podemos construir desarrollos posteriores.

La competencia para poder ser clave, básica o esencial necesita cumplir una serie de características:

- Debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier persona y para la sociedad en su conjunto.
- Debe permitir que la persona se integre adecuadamente a varias redes sociales, manteniendo al mismo tiempo su independencia y a la capacidad para actuar de manera eficaz en situaciones nuevas e imprevisibles.
- Debe favorecer que la persona esté al día, es decir, poder actualizar sus conocimientos y destrezas a lo largo de la vida.

Dentro del ámbito educativo nos encontramos las siguientes competencias:

- Competencias básicas, clave, esenciales.
- Competencias generales, genéricas, generativas o transversales.
- Competencias específicas.

En España, los referentes para definir e identificar las competencias básicas en el currículo han seguido tanto las recomendaciones de la unión Europea a todos los países miembros como el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE. Ambos

han servido para el establecimiento de las competencias clave en la LOE y el desarrollo curricular de dichas competencias. Además han clarificado las metas y han servido para orientar y dar sentido a todo el proceso de implementación de las competencias y a la evaluación de la Educación Básica.

Todas las competencias son importantes y necesarias para la vida, pero no todas se adquieren de la misma manera. Además las competencias no presentan la misma capacidad de transferencia y multifuncionalidad. Las competencias genéricas se pueden usar en todas las situaciones y contextos, mientras que las específicas en determinadas situaciones y contextos. Las competencias específicas tienen también capacidad de transferencia y son multifuncionales, pero no en la misma medida que las genéricas ó transversales.

La competencia genérica o transversal se caracteriza por ser susceptible de poder generar infinidad de conductas adecuadas en una infinidad de nuevas situaciones, mientras que la competencia es específica si se aplica a una situación o a un conjunto de situaciones dentro de un contexto particular.

El criterio para determinar si una competencia es general o específica depende de su ámbito de aplicación. Las competencias generales o transversales, dentro del ámbito escolar, son fundamentales y comunes a todas las áreas y las competencias específicas o particulares son las que se relacionan con cada área temática.

3.11. Las competencias en la L.O.E. y en la L.O.M.C.E.

La Ley Orgánica de Educación trata el tema de las competencias en su preámbulo y establece ocho competencias para ser desarrolladas en el currículo español. En el artículo 66

de la L.O.E se definen las competencias como “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación” e incluye éstas entre los elementos básicos del currículo (L.O.E, 2006).

Estas son las ocho competencias básicas que se presentan en la L.O.E y su relación con las competencias que propone la Unión Europea

España/L.O.E	Unión Europea
1. Competencia en comunicación lingüística	1. Comunicación en lengua materna 2. Comunicación en lenguas extranjeras
2. Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	3. Competencia matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología
4. Tratamiento de la información y competencia digital	4. Competencia digital
7. Competencia para aprender a aprender	5. Aprender a aprender
5. Competencia social y ciudadana	6. Competencias sociales y cívicas
8. Autonomía e iniciativa personal	7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
6. Competencia cultural y artística	8. Conciencia y expresión culturales

Figura 6: Las competencias básicas de la L.O.E y la Unión Europea

Como podemos observar las recomendaciones realizadas desde el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa han sido el referente para la definición del currículo en España. En dicho currículo se contemplan y desarrollan las ocho competencias básicas, de tal manera que nos encontramos con un currículo orientado hacia la consecución de dichas competencias a través de las distintas áreas ó materias.

En coherencia con lo expuesto, las evaluaciones que realizará, el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas en el marco de la evaluación general del sistema educativo, versarán sobre las competencias básicas del currículo. Dichas evaluaciones se realizarán tanto en Primaria como en Secundaria. Al finalizar Educación Primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias alcanzadas por sus alumnos y respecto a la Educación Secundaria cuando se finaliza el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias alcanzadas por sus alumnos.

El criterio que decide la promoción de los alumnos y la adquisición del título de graduado se basa en la adquisición de competencias, como queda reflejada en la L.O.E, en su artículo 20.2 el alumno accederá al ciclo educativo o etapa siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.

La L.O.M.C.E. (2013) cambia ligeramente las competencias, en primer lugar cambia el nombre y pasan a denominarse competencias clave y de ocho competencias básicas en la L.O.E se pasa a 7 competencias clave.

L.O.E Competencias base	L.O.M.C.E.-Competencias clave
1. Competencia en comunicación lingüística	1. Comunicación lingüística
2. Competencia matemática	2. Competencia matemática y competencia básicas en ciencia y tecnología.
3.Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	3.Competencia digital

4. Tratamiento de la información y competencia digital	4. Aprender a aprender
5. Competencia social y ciudadana	5. Competencias sociales cívicas
6. Competencia cultural y artística	6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
7. Competencia para aprender a aprender	7. Conciencia y expresiones culturales
8. Autonomía e iniciativa personal	

Figura 7: Las competencias básicas de la L.O.E y las competencias clave en la L.O.M.C.E.

Como se puede observar se agrupan la competencia matemática y la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico en la competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología. Se introduce la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor que antes era la denominada autonomía e iniciativa personal. La competencia cultural y artística pasa a ser conciencia y expresiones culturales.

Con la L.O.M.C.E., nos encontramos dentro de los elementos del currículo: los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables. Se definen las competencias como las “capacidades a través de las cuales se aplicará de manera integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

La L.O.M.C.E. en el currículo de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero) nos define la competencia: como un ‘saber hacer’ que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias, y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran. (p.19350).

Y se considera que “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. (p.19350).

En el Real Decreto se recoge la importancia de potenciar el desarrollo de las competencias Lingüísticas, Competencia Matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología. Se realizarán dos evaluaciones finales, una en el tercer curso para comprobar el grado de adquisición de las competencias en comunicación lingüística y Matemáticas y otra en sexto curso para comprobar el grado de adquisición de la competencias en comunicación lingüística, de la competencia en matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología.

3.12. La comprensión y la competencia

En el ámbito educativo se puede entender las competencias curriculares como el producto de los sistemas de conocimientos y estrategias operativas que los alumnos utilizan tanto en contextos académicos como habituales. Los conocimientos y las prácticas son adquiridas a través de la comprensión de la información oral y escrita y se aplican de manera continua en los distintos contextos de aprendizaje.

Aunque ambos conceptos se relacionan, son conceptos que se diferencian en la vinculación que presentan la comprensión con el componente discursivo y la competencia con el componente operativo. Por ello nos encontramos con una dialéctica entre comprensión y competencia, al igual que la hay sobre logos y praxis o sobre la teoría y la práctica, pero hay autores que apoyan la idea de que existe una relación estrecha entre comprensión y competencia y que esta se desarrolla de manera interactiva.

Normalmente al referirnos a competencias, estamos haciendo referencia a la capacidad de saber hacer de manera adecuada y flexible a las distintas situaciones. Esto nos indica que, para llevar a cabo una competencia, debemos desarrollar ciertas realizaciones o desempeños que van más allá de la rutina o la memoria. La comprensión en cuanto es entendida según (Blythe, Tina, 1999) como llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños que demuestran que uno entiende el tópico y al mismo tiempo es capaz de ampliar, de asimilar conocimiento y utilizarlo de manera innovadora, comparte con la competencia ese aspecto de realizar una actividad creativa que va más allá de una instrucción memorística y rutinaria.

Una característica que diferencia la comprensión y la competencia la encontramos en el ámbito de la evaluación. Mientras que la comprensión se valora de manera continua a través de los desempeños, cuando se evalúa por competencias no se valora la competencia en sí sola sino que requiere hacerlo a través de la actuación, es decir es necesario evaluar también el contexto, entendido éste como los instrumentos simbólicos, procedimientos o herramientas mediadoras que hacen posible la ejecución de una tarea específica.

3.13 .La competencia lingüística y su presencia en el currículo

La competencia lingüística se encuentra en la base de las demás competencias, la interdisciplinariedad es uno de los rasgos que presenta dicha competencia. Afecta a todas las áreas del conocimiento de manera estructural, ya que en todas las áreas es fundamental la comprensión oral y escrita.

La competencia lingüística comprende la utilización del lenguaje no sólo como elemento de comunicación oral y escrito sino también como un instrumento de aprendizaje, un elemento organizador de nuestro pensamiento y regulador de conductas y emociones. Aprender a comunicarse implica la creación de una imagen personal positiva (autoestima) al mismo tiempo que fomenta las relaciones comunicativas y constructivas con los demás y con el entorno. Además comunicarse en otras lenguas exige desarrollar capacidades tales como la mediación, lleva a desarrollar lazos con otras personas, acercarse a otras culturas de tal modo que adquieren consideración y afecto en la medida en que se conocen.

Los conocimientos, habilidades y estrategias que implica desarrollar una adecuada competencia lingüística (leer, comprender, escribir, hablar y escuchar) se deben enseñar y aprender a lo largo de toda la vida escolar. “No acaban nunca de aprenderse, pero también lo es el hecho de que para que se adquieran hay que intervenir de forma sistemática y pautada desde que los niños y las niñas abren sus ojos al mundo y seguir haciéndolo siempre porque esos aprendizajes son básicamente los mismos desde el inicio de la escolaridad, responden al mismo objetivo: enseñar a comunicar de forma eficaz y coherente lo que se quiere expresar, utilizando adecuadamente el lenguaje que cada situación requiere” (Pérez Esteve, 2008).

Es necesario saber cómo funciona la lengua y cómo podemos usarla de manera correcta y eficaz para poder comunicarnos y para comprender y ser capaces de producir un texto oral o escrito. Como expone el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, el área de Lengua Castellana y Literatura tiene como finalidad “el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida en todas sus vertientes pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria...aportarle las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional.”(pp19378).

Los bloques de contenido del currículo intentan ordenar los aprendizajes lingüísticos según la complejidad de éstos. Para lograr esos aprendizajes debemos desarrollar estrategias de aprendizaje integradas en situaciones reales de comunicación.

Bloques de contenido Educación Primaria en la L.O.M.C.E.
<ul style="list-style-type: none"> • Bloque 1: Comunicación oral: Escuchar y hablar. • Bloque 2 :Comunicación escrita: leer • Bloque 3: Comunicación escrita: escribir • Bloque 4: Conocimiento de la lengua • Bloque 5: Conocimiento de la lengua

Figura 8: Bloques de contenido de Lengua Castellana y Literatura en Primaria según la L.O.M.C.E.

Dentro del Bloque 2 de contenido en Lengua Castellana y Literatura nos encontramos los siguientes Contenidos, Criterios de Evaluación y Estándares de aprendizajes evaluables, en relación a la comprensión lectora y a las estrategias lectoras:

-Contenidos:

- Comprensión de textos leídos en voz alta y silencio.
- Comprensión de textos según su tipología.
- Estrategias para la comprensión lectora de textos: Título, Ilustraciones, Palabras clave, Capítulos, Relectura, Anticipación de hipótesis y comprobación, Síntesis, Estructura del texto. Tipos de texto. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Idea principal e ideas secundarias. Resumen.

-Criterios de evaluación:

- Comprender distintos tipos de texto adaptados a la edad y utilizando la lectura como medida para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
- Leer en silencio diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.
- Resumir un texto leído, reflejando la estructura y destacando las ideas principales y secundarias
- Utilizar estrategias para la comprensión de textos de diversa índole.
- Concentrarse en entender e interpretar el significado de los textos leídos.

-Estándares de aprendizaje evaluables:

- Entiende el mensaje de manera global e identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos a partir de la lectura de un texto en voz alta.

- Muestra comprensión con cierto grado de detalle de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.
- Realiza lecturas en silencio resumiendo con brevedad los textos leídos.
- Capta el propósito de los mismos. Identifica las partes de la estructura organizativa de un texto y analiza su progresión temática.
- Elabora resúmenes de textos leídos. Identifica los elementos característicos de los diferentes tipos de textos.
- Interpreta el valor del título y las ilustraciones.
- Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.
- Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender el texto
- Realiza inferencias y formula hipótesis.
- Infiere, interpreta y formula hipótesis sobre el contenido. Sabe relacionar los elementos lingüísticos con los no lingüísticos en los textos periodísticos y publicitarios
- Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto, plantea hipótesis, realiza predicciones e identifica en la lectura el tipo de texto y su intención.

La mayoría de los contenidos se han ido revisando en la parte teórica del estudio y la mayoría de las estrategias que se comentan en este bloque, van a ser evaluados en la parte experimental de este estudio.

3.14. Conclusión.

La presencia de la competencia en comunicación lingüística en el currículo y en la evaluación , así como la comprensión lectora y las estrategias lectoras; no es suficiente

para conseguir desarrollar estas competencias en el aula. Es necesario que los docentes se esfuercen, desde la etapa de Educación Infantil, en enseñar a los alumnos a participar a través del lenguaje en los distintos ámbitos de la vida personal y social. Para lograr este objetivo hay que trabajar desde distintos ámbitos, el primero y fundamental es la formación del profesorado.

De tal modo que los docentes dominen dichas competencias y la metodología para conseguir un aprendizaje óptimo. Para conseguir dicho objetivo y facilitarles esta tarea es necesario proporcionales buenos materiales que faciliten y hagan posible la enseñanza-aprendizaje de las competencias y la evaluación en las aulas. Desde el ámbito de la investigación podemos facilitar a los docentes estrategias y materiales para que puedan hacer realidad la competencia lingüística, la comprensión lectora y las estrategias de lectura en el día a día.

Capítulo 4: Programas e investigaciones de entrenamiento de estrategias y propuestas para la realización de futuros programas.

Después de lo expuesto en los anteriores capítulos sobre lectura, estrategias, comprensión y competencia queda patente la idea de que la comprensión lectora es una tarea compleja a la que hay que dedicar un papel principal en la enseñanza desde los primeros niveles educativos, es más nos atrevemos a afirmar que la lectura y la comprensión deben ir de modo simultáneo en su enseñanza y aprendizaje.

4.1 Programas instruccionales para facilitar el uso de estrategias de comprensión lectora

Existen varios programas dirigidos a la enseñanza aprendizaje de estrategias de comprensión lectora.

4.1.1. SQ3R y PQ4R.

Realizada por Thomas y Robinson PQ4R es una versión revisada del programa SQ3R. PQ4R son las siglas de las actividades que comprende el programa: Inspección, Cuestionamiento, Lectura, Narración, Revisión y Reflexión. La Inspección se refiere a un proceso previo a la lectura en la cual el profesor motiva a los estudiantes a leer el título, las primeras y las últimas frases, con el fin de activar los conocimientos previos y tener una idea general del texto. La segunda fase o cuestionamiento hace referencia a las preguntas que el profesor formula de cada apartado del texto con la finalidad de que los alumnos realicen predicciones de contenido.

En la tercera fase o lectura, el alumno lee el texto con el objetivo de responder a las preguntas que se le han formulado en la fase anterior. En la cuarta fase o proceso de narración, el alumno responde con sus palabras a las preguntas de la fase dos. En la quinta fase: de revisión se trabaja el recuerdo de la información y en la última fase: proceso de reflexión se motiva a los alumnos en pensar en ejemplos y establecer relaciones con otros conocimientos o informaciones.

4.1.2. Collaborative Strategic Reading (CSR).

Kligner, Vaughm & Schusm diseñaron un programa para facilitar a los alumnos la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora mediante grupos colaborativos de cuatro o cinco integrantes.

El programa desarrolla unas estrategias: vista previa, para realizar una exploración del texto durante un par de minutos, activar los conocimientos previos y hacer predicciones. Clic y Clac

Clic está constituido por las partes del texto que el lector comprende y clac por aquellas partes, frases, palabras que el lector desconoce. De este modo se intenta conseguir que los alumnos sean conscientes de qué fallos o errores presenta su comprensión y sean capaces de monitorear ésta.

Otra estrategia es obtener la esencia del texto, que los alumnos sea capaces de elaborar con sus propias palabras las partes más importantes del texto para asegurar su comprensión y facilitar su memorización.

4.1.3. Concept-Oriented Reading Instruction (CORI).

Guthrie y colaboradores, desarrollaron un programa para desarrollar la motivación al usar las estrategias y el conocimiento previo en la lectura para conseguir que los alumnos se comprometan con la lectura.

El programa se centra en cuatro principios:- la tematización conceptual e interdisciplinaria para que los estudiantes adquieran una base de conocimientos previos flexibles, transferible y conformada por distintos,- la interacción con fenómenos del mundo físico de tal modo que el alumno experimente aquello que está en los textos escritos,-el autodireccionamiento dirigido a que los estudiantes sean capaces por sí solos de comprender diferentes tipos de textos y la colaboración, con el fin de que aprendan a comunicarse de manera adecuada con sus grupos.

Las distintas estrategias que se utilizan son: planificar metas, parafrasear, resumir, sintetizar, conectar el texto con otros y se utilizan en cuatro momentos: observar, buscar y/o recuperar información, comprender y sintetizar y comunicar de manera adecuada a otros compañeros.

4.1.4. Question Answer Relationship (QAR).

Los autores de este programa son Raphael (1982, 2005) y Ezell, Hunsicker y Quique (1997). Este programa se diseñó con el fin de que los alumnos reflexionen de manera profunda sobre el texto, de tal modo que aprendan a encontrar respuestas relevantes y a responder a partir de distintos recursos. Además de enseñar a los alumnos estrategias que permitan responder la información explícita, implícita y la adquirida por las experiencias personales.

4.1.5. Informed Strategies for Learning (ISL).

Este programa lo diseñaron Paris y colaboradores (1998, 1984), la finalidad de éste es ayudar a los alumnos en los primeros cursos para facilitar el desarrollo de la conciencia metacognitiva. Los veinte módulos de los que se compone están destinados para que los alumnos aprendan a planificarse, construir el significado, razonar y monitorear la comprensión del texto escrito.

En cada módulo se pretende facilitar el aprendizaje del conocimiento declarativo, procedimental y condicional de las estrategias. Este aprendizaje se realiza a través de la enseñanza directa y el uso de metáforas con una función nemotécnica. Según el alumno va adquiriendo cierta competencia en el uso de estrategias el profesor debe ir delegando de manera gradual la responsabilidad al alumno.

4.1.6. Students Achievement Independent Learning (SAIL).

El programa realizado por Pressley y colaboradores se basa en facilitar a los alumnos el desarrollo de las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales y posibilitar que los alumnos elaboren de modo grupal el conocimiento sobre el mundo.

En el programa se incluyen estrategias tales como: hacer conexiones al conocimiento previo, predecir verificaciones, elaborar resúmenes, visualizar, releer, utilizar pistas o claves del contexto para acceder al significado de palabras y/o frases.

El programa puede ser dividido en dos fases: una primera en la que a través del proceso de decodificación, comprensión y prácticas de estrategias interpretativas, a través de la

enseñanza guiada del docente y una segunda fase donde se realiza un trabajo colaborativo donde los alumnos se ayudan y guían en pares para elaborar el significado del texto.

4.1.7. Programa para instruir en la comprensión de textos Sánchez E. (1990).

La finalidad es instruir en la comprensión de textos expositivos, trabajando de modo conjunto y colaborativo los alumnos y el instructor. Los componentes del programa son:

- Enseñar a detectar y utilizar la progresión temática de los textos;
- Enseñar a utilizar las macrorreglas seleccionando lo más importante y generalizando o parafraseando.
- Enseñar a reconocer y utilizar la organización interna del texto, detectando las relaciones que se dan entre los elementos mediante esquemas.

Las estrategias que enseña el programa son: anticipación y predicción, supervisión de la propia comprensión, detectando cualquier dificultad que pudiera surgir, y realización de autopreguntas. El desarrollo del programa se realizaría a través de estos cinco aspectos en coherencia con lo que acabamos de comentar:

- 1.- La progresión temática.
- 2.- Las macrorreglas (de selección, de generalización y de integración).
- 3.- La Organización interna (problema/solución, causalidad, comparación, descripción, y secuencia).
- 4.- La anticipación y predicción (una vez analizados el título y subtítulos).
- 5.- La supervisión

4.2. Investigaciones sobre estrategias lectoras.

Por todo lo expuesto a lo largo del capítulo, consideramos necesario que los docentes promuevan estrategias lectoras dentro del aula. Haciendo consciente al alumno de las ventajas de conocer y controlar las estrategias lectoras. Lo que debemos seguir investigando es si los docentes presentan la formación y/o los instrumentos adecuados en este campo, para identificar: qué estrategias conocen y controlan ya sus alumnos, cuáles no conocen todavía y poder realizar un seguimiento en la adquisición de las distintas estrategias.

Estas investigaciones son evidencias empíricas, que nos indican cómo los estudiantes expertos en comprensión lectora usan de manera flexible estrategias de comprensión. Mientras los alumnos con dificultades de comprensión lectora, apenas usan estrategias de comprensión y si lo hacen es de manera inflexible (Paris, Lipxon, & Wixson, 1984; Paris, Wasik, & Turner, 1991). Los alumnos con dificultades en este ámbito, son incapaces de construir una representación del texto de manera estructurada (Taylor & Beach, 1984). Otros autores nos alertan de las dificultades a la hora de realizar inferencias (Winne, Graham, & Prock, 1993), y en el modo de poder desarrollar el conocimiento metacognitivo, (Pressley, 2002). Nos parece apropiado destacar la labor de investigación en España sobre esta temática a través de dos investigaciones de reciente publicación, las cuales comentamos en los dos siguientes apartados.

4.2.1.”Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de comprensión lectora”a través de estrategias.

Presentamos este estudio: “Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de comprensión lectora” que han realizado Madariaga, J.M, Chireac, S.M. y Goñi, E (2009),

en cuanto que es una intervención para enseñar estrategias de lectura y presenta detalladamente la metodología para poder llevarla a cabo. No están presentados todos los datos del estudio, para profundizar en éste debemos consultar la bibliografía.

Esta intervención para enseñar estrategias de comprensión lectora, en alumnos del segundo ciclo de primaria, se basa en estudios que analizan las diferencias entre los lectores competentes y los que presentan una capacidad pobre en la comprensión lectora (Kletzien, 1991, Sánchez, 1993, 1998, Fernández y cols. 2002, Montanero y Blázquez, 2001, Montanero y cols, 2002).

Este programa consta de dos fases y una fase previa. En la fase previa se elabora el programa de instrucción, en la primera fase se instruye al profesorado y se pone en práctica el programa y en la segunda fase se intentan relaciona y conectar la estrategias aprendidas con las experiencias cotidianas del aula.

4.2.1.1. Fase previa.

En ella tiene lugar la elaboración del programa. Este programa presenta una metodología que se basa en la instrucción directa. Entendiendo por instrucción directa una enseñanza de forma explícita y sistemática de las estrategias de comprensión lectora, controlando las respuestas del alumnado y facilitando un feedback. (Rosenhine y Steveus, 1984; Baumann, 1990).

Esta metodología de instrucción directa, se caracteriza por trasladar de manera gradual la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor al alumno. Para lograr esta finalidad se trabajan, en cada unidad didáctica del programa, estos cinco pasos:

Introducción: El profesor explica a los alumnos cual es el objetivo de la clase así como la razón por la que la adquisición de la habilidad que van a trabajar es importante para leer mejor.

Ejemplo A través de un ejemplo el profesor demuestra cómo esa habilidad, para comprender la relación que existe en los textos les ayudará a entender mejor lo que leen.

Enseñanza directa: El profesor muestra, describe y explica la habilidad que van a aprender.

Aplicación dirigida por el profesor: el profesor inicia la tarea, orienta y va corrigiendo, pero motiva y ayuda al alumnado para que pongan en práctica esa habilidad.

Práctica individual: Los alumnos deben hacer uso de la habilidad de manera individual, mediante ejercicios prácticos.

4.2.1.2. El programa.

El programa consta de seis unidades didácticas elaboradas con textos narrativos y expositivos, adecuado al nivel de dificultad de los alumnos a los que se dirige el programa (8 a 10 años).

De las unidades 1 a 4, se trabajan las estrategias de progresión temática y las destinadas a la construcción de la macroestructura textual. Los objetivos establecidos en estas unidades son los siguientes:

- Identificar el tema que conecta las ideas del texto.
- Extraer los distintos aspectos que se refieren al tema.
- Saber diferenciar los conceptos de idea principal y detalles del texto.

- Reconocer las ideas principales y determinar la importancia de la idea en relación al resto.

En la unidad 5: se propone trabajar la estrategia estructural a través de los siguientes objetivos:

- Reconocer la superestructura (organización retórica) de los cuentos e historias.
- Codificar la información dentro de la superestructura del texto a estudio.
- Usar el esquema organizativo del texto para recuperar la información.

En la unidad didáctica 6: se trabaja con las estrategias de metacompreensión y las que construyen el modelo del texto a través de los siguientes objetivos:

- Formular y verificar hipótesis sobre la lectura, antes, durante y después de leer el texto:
- Relacionar los conocimientos previos del lector con la información proporcionada en el texto:
- Ser capaz de planificar, supervisar y evaluar la propia comprensión.

4.2.1.3. Desarrollo del programa.

Fase 1:

Esta fase consta de dos fases:

Fase 1.1:

En ella se desarrolla la instrucción al profesorado.

La formación, que recibió el profesorado para poner en práctica el programa en las aulas, se basa en dos objetivos fundamentales:

Mostrar y clarificar a los profesores las estrategias implícitas en una comprensión lectora adecuada.

Capacitar tanto desde el punto de vista teórico como metodológico a los docentes para la aplicación del programa. Tomando como referencia el programa de formación del profesorado de Carriedo y Alonso (1994) para trabajar la idea principal en el aula.

Los objetivos expuestos se llevaron a cabo a través de sesiones de trabajo en las que se trataron los siguientes temas: -la importancia y necesidad de enseñar a comprender,-las estrategias implicadas en el desarrollo de la comprensión lectora,-fundamentación teórica y práctica de la instrucción directa,-la lectura comentada del propio programa de instrucción de las estrategias.

Fase 1.2:

En esta fase el profesorado previamente instruido aplica el programa en su aula.

Los profesores explicaron las seis unidades didácticas, explicadas anteriormente, durante ocho semanas, dedicando una hora semana a dicha tarea.

El desarrollo de las estrategias se planteó siguiendo el siguiente orden:

- Estrategias de progresión temática.
- Estrategias dedicadas a la construcción de la macroestructura textual.
- Estrategias para trabajar con las estructuras de los textos.
- Estrategias de conexión de los conocimientos previos y la información que proporción el texto.
- Estrategias metacognitivas

Fase 2:

En esta segunda fase nos encontramos dos objetivos: -comprobar si existe una relación entre el programa de este estudio (fase 1.1) con el trabajo educativo que se desarrolla en el aula para potenciar el uso autónomo, reflexivo y autorregulado de las estrategias objeto del programa (fase 2) y -evaluar la posible eficacia de esta segunda fase para mejorar la comprensión lectora y los posibles efectos a largo plazo del programa.

Esta fase dura siete meses en los cuales los profesores implicados trabajaron las estrategias propuestas en el programa de instrucción. En este periodo las estrategias y las actividades fueron seleccionadas y elaboradas por los profesores, en función de su alumnado y el tipo de problemas de comprensión que presentaban éstos. Los textos que utilizaron los profesores pertenecían a distintas asignaturas.

Durante este proceso, los profesores tuvieron un encuentro una vez al mes por el equipo investigador, con el fin de mantener la motivación de los profesores, analizar las dificultades que se iban encontrando los docentes y buscar soluciones a dichos problemas.

Se evaluaron tres niveles distintos: 1) el desarrollo de la instrucción: analizando las dificultades y posibles soluciones, 2) la fase 2 en sí misma, mediante entrevistas al profesorado y 3) los resultados obtenidos.

4.2.1.4. Resultados del estudio.

Los resultados respecto al programa de instrucción de los profesores, se han podido obtener gracias a las fichas de registro realizadas, por cada profesor, en cada sesión de instrucción y la posterior entrevista con el equipo investigador para analizar la información.

La información de los resultados más importante, desde el punto de vista didáctico, son los siguientes:

El profesorado manifestó su satisfacción por el cumplimiento de los objetivos en las distintas sesiones de instrucción en el aula.

Las estrategias que presentaron más dificultad fueron:

- Estrategias dedicadas a la construcción de la macroestructura, en concreto diferenciar la idea principal y los detalles y construir la idea principal de un texto que carece de una oración temática.

- Estrategias para trabajar con las estructuras de los textos, usar los esquemas de los cuentos para elaborar historias cortas.

- Estrategias metacognitivas, reflexionar sobre la propia comprensión a lo largo del texto mediante formulación de autopreguntas.

Los profesores a partir del tercer mes, una vez finalizada la fase 1.2, comenzaron a utilizar las estrategias para abordar textos complejos y que pertenecen a distintas asignaturas.

- Las dificultades encontradas:

-En cuanto a la motivación del alumnado, los profesores necesitaron variar el tipo actividad, en algunos grupos se trabajó en grupo y de modo oral y en otros grupos lo hicieron de manera individual ya que no podían mantener el orden.

-Dentro de las estrategias estructurales la mayoría de los alumnos son capaces de diferenciar las partes de una historia escrita pero manifiestan dificultades para elaborar historias con una buena estructura textual.

-En las estrategias relacionadas con la macroestructura a los alumnos les cuesta separar los detalles de las ideas importantes.

-En las estrategias metacognitivas se aprecia de manera notable, la dificultad del alumnado para reflexionar sobre la lectura y presentan tendencia para rellenar, sin pensar los ejercicios propuestos.

-Propuestas para superar las dificultades encontradas:

-Para entrenar a los alumnos en la creación de historias con una estructura adecuada, los alumnos pueden anotar las partes que suele tener una historia con sus preguntas, contestarlas y basándose en ellas redactar la historia. También pueden usar palabras clave para comenzar cada parte de la historia.

-Para trabajar la construcción del significado global del texto, hacer preguntas sobre la comprensión cuyas respuestas no se encuentren de manera explícita, con el fin de que los alumnos utilicen las reglas de generalización, selección e interpretación.

-Respecto de las estrategias metacognitivas y su relación con conocimientos previos, procurar que los textos tengan título y dibujo, antes de leer hacer una reflexión en gran grupo sobre el tema de lectura y antes de la lectura proponer al alumnado que a partir del título, hagan hipótesis sobre las ideas del texto.

A nivel didáctico nos parece correcto el planteamiento pero difícil para realizar un estudio ya que cada profesor en la fase 2, realiza una intervención distinta, lo cual complica la objetividad en la posterior evaluación del programa.

4.2.2. Investigación sobre actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas.

Nos parece interesante destacar el estudio realizado por Llamazares Prieto, M.T, Ríos García, I y Bulsán Serradell, C. (2013) en Revista Española de Pedagogía, año LXXI, nº 255, mayo-agosto 2013. Dicho estudio longitudinal se realizó durante cuatro años (desde el curso académico 2007-2008 al 2010-2011), abarcando los siguientes niveles educativos: desde el último curso de educación infantil (5º de Educación Infantil) a 3º de educación primaria.

Los objetivos de este trabajo se centran en conocer qué entienden los maestros por enseñar a comprender. De tal modo que podemos responder a la siguiente cuestión: ¿Qué concepción se deduce del análisis de las actividades que realizan los maestros para enseñar a comprender?. Y un segundo objetivo que consiste en determinar qué estrategias de lectura utilizan los docentes para enseñar a comprender, basándose en las siguientes cuestiones:

¿Activan los conocimientos previos para ayudar a los alumnos a comprender un texto?, ¿Lo hacen en todos los textos por igual?, ¿Fomentan el establecimiento de inferencias?, ¿Con qué tipo de inferencias trabajan?

Para identificar el objetivo uno, se trabaja a partir de lo que hacen los docentes para enseñar la comprensión lectora. Se realiza una observación directa y los investigadores realizan un registro de las actividades en base a los tipos de material utilizado por el profesorado que participa en el estudio (si el soporte contiene palabras o textos) y a las finalidades de la lectura que se encuentran en las actividades desarrolladas. Según la finalidad nos encontramos las siguientes propuestas: 1) escribir, 2) informarse y/o actividades posteriores, 3) practicar la lectura, 4) practicar la comprensión en sí misma y 5) obtener placer con la lectura.

Con el fin de averiguar que estrategias de lectura se utilizan para enseñar a comprender, el análisis se centró en identificar dos estrategias que se consideran fundamentales para la comprensión lectora:

-La activación de conocimientos previos: si el docente activa conocimientos previos, con el objetivo de buscar en la mente del lector informaciones, experiencias o sensaciones que puedan conectarse de manera coherente y personal con los nuevos conocimientos o informaciones que proporcionan los textos (expositivos, narrativos y poéticos).

-El establecimiento de inferencias: si el docente fomenta inferencias facilitando o activando la conexión de ideas explícitas que aparecen en el texto con otras ideas

relacionadas con ellas y que el lector tiene en la mente, o facilita la deducción de una idea implícita a partir del texto.

- Las inferencias se clasificaron en:

-Literales: la respuesta sólo requiere recuperar la información que aparece explícitamente en el texto.

-Locales: la respuesta requiere conectar distintas partes del texto, establecer relaciones de correferencia o relaciones semánticas. El lector deduce una idea implícita a partir de dos o más datos del texto.

-Extratextuales: la respuesta requiere utilizar información extratextual. El lector deduce una idea implícita recurriendo a sus conocimientos extratextuales.

Los resultados de la investigación nos proporciona entre otra la siguiente información, la cual nos parece interesante destacar:

-Las actividades que se realizan en el aula, en todos los cursos estudiados desde 5° de Educación Infantil a 3° de Educación Primaria, se encuentran diferenciadas en dos tipos dependiendo del tipo de material utilizado y en cinco tipos de actividades según la finalidad de la lectura, cómo comentamos el explicar los objetivos del estudio.

-En el curso de 5° de Educación Infantil nos encontramos de manera frecuente con actividades de lectura de palabras. El objetivo de dicha actividades es comprender a través de extraer el significado de palabras aisladas. Los investigadores suponen que muchas de estas actividades tienen además la finalidad de practicar la relación sonido-

grafía; de tal modo que esta actividad se pueda concebir de manera más completa, al poder considerarse una descodificación comprensión.

-Las actividades de lectura de textos más frecuentes a partir de 1° de Primaria presentan como objetivo extraer el significado. En dichas actividades prima la comprensión frente a cuestiones relativas al código.

-En los cursos de 2° y 3° de Educación Primaria los resultados obtenidos nos muestran que en el 33% de las observaciones no se constata ni activación de conocimientos previos, ni establecimiento de inferencias. Es más frecuente la presencia de establecimiento de inferencias, en el 62,9% de las ocasiones, que la activación de los conocimientos previos en el 3,4%. Las actividades que presentan las dos estrategias juntas (establecimiento de estrategias e inferencias) representan un 16,8% del total de las actividades realizadas en el aula.

-Realizando un análisis de cuándo tienen lugar las estrategias de activación de conocimientos, nos encontramos que tienen distinta distribución en función del tipo de texto que se trabaja, de tal manera que se presenta la mayoría de las veces en los textos expositivos (66,7% de las veces), frente a un 22,5% que suceden en los textos narrativos y un 11,1% en textos poéticos.

-En cambio en la realización de inferencias, el texto narrativo presenta un 63,6% frente al 20,5% que presenta el texto poético, predominando las preguntas literales un 88,1% en el caso del texto narrativo y un 66,7% en el del texto poético. El texto expositivo sólo

presenta un 15,9%, pero es el que presenta más `preguntas de inferencia local y extratextual.

Además de los resultados empíricos podemos destacar otras conclusiones que nos presentan los investigadores:

-Los docentes que han participado en el estudio presentan una concepción compartida de la lectura. Dicho concepto subyace en las actividades que realizan y cuya finalidad está enfocada al desarrollo de la comprensión lectora desde una perspectiva interactiva de la lectura. Enseñar a leer consiste en enseñar a extraer significados, se aprende a leer y escribir leyendo y escribiendo y enseñar a comprender la(s) palabra(s) es la misma realidad que enseñar a comprender textos. (Llamazares Prieto, M.T, Ríos García, I y Bulsán Serradell, C. ,2013).

-En los cursos de 2º y 3º de primaria se puede apreciar que la estrategia de inferencia se realiza siempre después de la lectura y es más frecuente que la activación de conocimientos previos. Por ello se puede deducir que la comprensión lectora en esta edad se entiende como una actividad que fundamentalmente se realiza después de la lectura.

-Las diferencias que se encuentran en el uso de la activación de conocimientos previos según el tipo de texto, nos explica que los docentes conciben de manera distinta la lectura y sus objetivos dependiendo del tipo de texto. Por ello en los textos expositivos, considerados principalmente como textos para aprender, se realizan continuos enganches

de los conocimientos nuevos con los anteriores, a través de la estrategia de activación de conocimientos previos.

-La actividad que más se realiza en la comprensión lectora, es la realización de una lectura seguida de unas preguntas sobre el contenido de la lectura. La mayoría de las preguntas son de tipo literal 70% y hacen relación al resultado de la comprensión lectora, frente a un 30 % de preguntas que no sólo inciden en el resultado de la lectura sino en el proceso de esta actividad.

-Se considera necesario incluir en la enseñanza de la lectura en 2º y 3º de Educación Primaria una utilización más explícita de las estrategias estudiadas. También es necesaria una decidida presencia en las aulas del modelaje, por parte del docente, con el fin de realizar inferencias y de establecer relaciones con los conocimientos previos. Así como que crear conciencia de lo que se está haciendo para valorar los beneficios derivados del uso de esas estrategias. (Llamazares Prieto, M.T, Ríos García, I y Bulsán Serradell, C. ,2013).

-En las observaciones realizadas no se aprecian actividades en las que se trabaje la toma de conciencia ni encontramos demandas metacognitivas sobre cómo es el proceso lector del alumno.

-Respecto a las estrategias de lectura estudiadas: activación de conocimientos previos y elaboración de inferencias los investigadores concluyen que a pesar de la importancia hay poca presencia en las aulas. Además el uso de activación de conocimientos previos se usa de manera preferente en textos expositivos y en el establecimiento de inferencias

predominan las literales siendo poco frecuentes las inferencias que enseñan a comprender las locales y extratextuales. Los profesores suelen buscar conseguir la respuesta deseada más que orientar al alumno en su elaboración. Las actividades observadas se centran más en la evaluación de la comprensión que en enseñar a comprender y se debería invertir el objetivo.

4.3. Valoración general de los dos estudios.

Al valorar estos programas confirmamos las conclusiones expuestas por Madariaga, Jose María, Chireac Silvia María y Goñi Eider en “entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora Revista Española de Pedagogía, año LXVII nº 243, mayo-agosto, año 2009, al hacer una revisión de los diseños y la aplicación de los programas:

- Se instruye en una o varias estrategias, siendo escasos los docentes que combinan las estrategias de comprensión y metacompreensión.
- En algunas ocasiones los programas son puestos en marcha por profesionales ajenos al aula, incluso al centro educativo.
- Cuando el profesor es quien implementa el programa en el aula la limitación se encuentra en la falta de conocimiento tanto en el ámbito teórico como procedimental.

4.4. Propuesta de elaboración propia de programa de enseñanza aprendizaje de estrategias lectoras resultado de esta investigación

Este programa parte de la concepción de que la comprensión lectora es una actividad que hay que realizar antes, durante y después de la lectura. Dicho programa surge de una

realidad que encontramos en una muestra de 410 alumnos de quinto de primaria, combinando dicha realidad con la teoría y la investigación y propuestas de otros autores sobre estrategias lectoras.

El contenido del programa son estrategias lectoras cognitivas, metacognitivas y motivacionales. Basándonos en la clasificación con la que hemos ido trabajando a lo largo de todo el estudio. No obstante se van a tener especial dedicación a las siguientes estrategias al haber sido las que presentan una mayor influencia en la comprensión lectora, en la edad de estudio. CEC5 Estrategia Cognitiva de Focalización (Resumen de la lectura), CEC2 Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal), CEC1 Estrategia Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones), CEM2 Estrategia Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales), CEM9 Estrategia Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura) y la CEM4 Estrategia Metacognitiva de Planificación. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

Se propone para ser realizado en varios contextos, el contexto escolar: en el aula y en la biblioteca del colegio y en el contexto familiar. Además se motivará a los alumnos para construyan su propia biblioteca o biblioteca familiar y para que utilicen las biblioteca del colegio así como las bibliotecas públicas.

El desarrollo del programa es interdisciplinar, se propone para ser realizado a través de todas las asignaturas y de manera más extensa en el área de lengua.

En el área de lengua:

-se podrá realizar con el libro de texto y con libros de lectura adecuados a la motivación y a la edad de los alumnos.

-si el libro de texto no presenta suficientes lecturas, para enseñar de manera directa y explícita las estrategias ó para los distintos tipos de texto que deben utilizar los alumnos (ver tipos de texto informe Pisa), debe buscar distintos textos y lecturas.

El programa tiene distintos destinatarios, aunque tiene un protagonista principal el alumno. Los otros destinatarios son los profesores y los padres (para trabajar en casa con los hijos).

4.4.1. El programa de padres.

Se basará en un taller en el que se realizará de manera resumida el programa para aplicar a los alumnos. Los objetivos del programa son más escasos, debido al menor tiempo de duración, se pueden concentrar en los siguientes aspectos:

- Explicar las estrategias y su importancia.
- Exponer los distintos métodos para enseñar las estrategias a los alumnos.
- Ofrecer suficiente práctica, materiales y fuentes dónde encontrar recursos con el fin de poder llevar a cabo el programa con los alumnos/hijos.

4.4.2. El programa de los profesores.

Este programa es más amplio en duración y contenidos que el de los padres. Además de la formación en estrategias, en métodos y en materiales, el programa lleva un trabajo de interiorización y personalización por parte del docente es “su programa” y “para su grupo de alumnos” (adecuado a las necesidades de sus alumnos).

El programa que aplicará el docente no será igual, aunque sea el mismo docente, si lo realiza en distintos grupos de alumnos. Exponemos pues ideas básicas que el profesor debe materializar para sus grupos de alumnos.

4.4.3. El programa para los alumnos.

4.4.3.1. Orientaciones para elaborar el programa para los alumnos

Evaluación previa de los conocimientos y uso de las estrategias lectoras que presentan los alumnos. Ya que aunque se trabajen todas las estrategias, es conveniente saber cuales se encuentran en desventaja para reforzar tanto a nivel de grupo como cuales habrá que trabajar de manera individual o en pequeños grupos con aquellos alumnos que presenten un déficit en el conocimiento y uso de éstas.

Realizar una programación para la enseñanza de las estrategias desde la programación del aula. El programa de estrategias será distinto para la asignatura de lengua que para otras asignaturas.

Metodología

En un primer momento, enseñar las estrategias de manera directa (ver en el capítulo 2, apartado 2.6.3) y finalizar desarrollando el método de modelamiento. Se puede exponer a los alumnos un resumen sobre qué son las estrategias de comprensión y para qué sirven.

Esta explicación se irá recordando cuando vayamos trabajando las estrategias en la lectura.

La metodología que proponemos para trabajar va a ser variada, consideramos necesario combinar distintos métodos según considere más apropiado el docente. Destacamos el

método de la enseñanza guiada (ver en el capítulo 2, apartado 2.6.1), el modelado (ver en el capítulo 2, apartado 2.6.2), la enseñanza recíproca (ver en el capítulo 2, apartado 2.6.4), la monitorización (ver en el capítulo 2, apartado 2.6.5), el modelo de Pearson y Gallaguer (ver en el capítulo 2, apartado 2.6.6) y el método cooperativo.

Evaluación del seguimiento de las estrategias, sería necesario disponer de instrumentos de evaluación que nos fueran informando de la evolución del conocimiento y competencia-uso de las estrategias.

4.4.3.2. Programación de contenidos y competencias orientativas para el contexto escolar (área de lengua).

4.4.3.3. Introducción del programa.

La programación que proponemos comienza con la explicación a los alumnos por parte del profesor de las estrategias (enseñar de manera directa y explícita qué son las estrategias de comprensión y para qué sirven). Nos parece importante que cuando expliquemos las estrategias dejemos siempre preguntas abiertas sobre cómo lo hacen ellos, qué otros modos tiene de resolver la situación. Además se trabajarán las estrategias de manera práctica.

4.4.3.4. Desarrollo del programa.

En ella se trabajan las estrategias basándonos en los tres momentos de la lectura:

4.4.3.4.1. Antes de la lectura:

-Estrategias de motivación:

En ellas se van a explicar qué vamos a leer y el objetivo de la lectura (expuesto en el apartado 2.5).

-Estrategias metacognitivas de planificación

Estas estrategias serán adecuadas al texto que se va a trabajar y al grupo de alumnos. Es importante relacionar, en la medida de lo posible, el texto con otros conceptos trabajados en clase en años anteriores y con otros temas que los alumnos puedan conocer.

A través de ellas podemos trabajar los conocimientos previos, propondremos objetivos para realizar la lectura y desarrollaremos un plan de acción adecuado a los aspectos anteriores y que se traducen en unos objetivos concretos. Según (Ríos, 1991), nos podemos preguntar: "al comenzar a leer, te preguntaste qué sabías sobre el tema de lectura", "¿qué objetivos te propusiste al leer el material?", "¿Utilizaste algún plan de acción para realizar la lectura?".

-Estrategia de focalización: el título.

Importancia de fijarnos en el título y saber identificar el tema de la lectura. Actividades: ¿Qué expresa el título?/ ¿Qué quiere decirnos? ¿Qué creéis que nos va a contar este texto? Situaciones de aprendizaje: lluvia de ideas, trabajar en grupo de pares, etc.

-Estrategia de focalización: los subtítulos

Se trabaja igual que el título.

- Estrategia de focalización en dibujos, gráficos, imágenes, etc.

Actividades: ¿Cómo son los dibujos?, ¿qué te cuentan los dibujos?, ¿qué información te proporciona? ¿qué podemos ver en el gráfico?, etc.

-Recapitulación de las estrategias de focalización.

La finalidad de esta actividad es que los alumnos elaboren hipótesis, el profesor hace hipótesis y motiva a los alumnos a que realicen hipótesis sobre lo que vamos a encontrarnos en el texto, pasando a realizar estrategias de elaboración.

-Estrategias de elaboración.

Una vez identificado el tema de la lectura, se hace una evaluación de los conocimientos previos, se puede realizar mediante preguntas que realiza el docente a toda la clase en general y van contestando los alumnos por turnos o se puede trabajar por grupos o por parejas. Por ejemplo ¿qué se del tema?.

Se trabajarán también las hipótesis, éstas se pueden generar a través de los títulos, subtítulos y los dibujos, etc., que nos proporciona el texto. El docente explicará su hipótesis y en qué datos se basa para realizarla.

-Estrategia de organización.

Trabajaremos con el tipo de texto que vamos a trabajar. Al principio el profesor tendrá que exponer cual es y comentar las características fundamentales de éste, pero con el tiempo serán los alumnos quienes lo deduzcan.

Antes de pasar a la lectura puede ser conveniente recordar que estrategias vamos a trabajar como por ejemplo la resolución de problemas, las estrategias metacognitivas de supervisión,... y se recuerda en qué consisten dichas estrategias

4.4.3.4.2. Durante la lectura.

La lectura se puede realizar de múltiples formas: el docente lee primero en alto y luego los alumnos por turno, o lee el profesor en alto y luego todos los alumnos en silencio. Mientras se va desarrollando la lectura se irán realizando las distintas estrategias, éstas no llevan un orden concreto, el profesor las irá realizando en los momentos que considere más oportunos. Al exponer las estrategias a trabajar las hemos puesto unas detrás de otras, pero ello no significa que se el orden en el que hay que trabajarlas.

-Estrategias de Resolución de Problemas.

Mientras leemos nos vamos encontrando problemas: no entendemos una palabra, no entendemos una frase,... ¿qué hacemos?:

-Nos la saltamos y seguimos leyendo, más tarde encontraremos el significado. Conoceremos el significado a partir del contenido en el que se encuentra la palabra (contexto externo), tomando en cuenta las demás palabras de la frase, las cuales nos pueden proporcionar pistas para obtener información y así poder deducir el significado de la palabra desconocida.

-Intentamos deducir el significado de las palabras a partir de su contexto interno, por ejemplo descomponiendo la palabra desconocida en prefijo, raíz y en sufijo y deduciendo por lo que conocemos de ellos el significado, por ejemplo intracelular.

-Nos paramos y preguntamos.

-Buscamos en el diccionario.

Cuando los alumnos se encuentran un problema en la lectura levantan la mano y exponen su problema y si saben exponen el modo de solucionarlo, si no el docente puede plantear la pregunta a los demás alumnos o indicar él la respuesta.

El docente establece los periodos de lectura y las pausas que se van a hacer para realizar actividades, dar orientaciones, etc.

-Estrategias metacognitivas de supervisión:

Trabajando estas estrategias podemos comprobar si nos estamos adecuando o alejando de los objetivos previstos, si localizamos los aspectos más importantes del texto. Además podemos detectar cuales son los problemas o dificultades que nos encontramos en la comprensión del texto y qué estrategias utilizar para resolver éstas.

Las preguntas que nos podemos hacer, siguiendo de nuevo a Ríos 1991 son: qué has hecho para saber si estabas logrando tus objetivos?, ¿cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto?, ¿cómo determinaste cuáles eran las partes del texto más complicadas?, etc.

-Estrategias de elaboración.

A través de dichas estrategias, relacionamos los conocimientos que poseemos sobre

el mundo y sobre el tema de la lectura para relacionar esos conocimientos y darle significado a la nueva información que estamos leyendo. Podemos realizar distintas inferencias: interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones. Algunas de las preguntas que podemos hacernos son: ¿qué conozco de este tema?, ¿qué me va a contar esta lectura/historia?, ¿cómo va a desarrollarse la historia o a terminar la historia? , ¿cómo se va a desarrollar el tema?, ¿qué conclusiones puedo obtener de esta información que he leído?.

-Estrategias de Verificación.

Se realizan verificaciones de las hipótesis formuladas antes de la lectura, así como de las interpretaciones, predicciones y conclusiones que vamos realizando mientras leemos. Además podemos realizar estrategias de verificación en relación a la coherencia del texto. ¿El texto presenta una organización coherente al tema que desarrolla?, ¿ Existe una cohesión entre las partes del texto y el todo?, ¿ entre el tema y las ideas que desarrolla?.

-Estrategias de Integración.

Mientras elaboramos la información del texto le vamos dando coherencia integrando la información en los esquemas cognitivos, especialmente los relacionados con el tema. ¿Mientras leíamos hemos relacionado lo que sabíamos con lo que nos presentaba el texto?, etc.

-Estrategia de Focalización.

Trabajar cómo localizar la idea principal y las ideas secundarias.

4.4.3.4.3. Al finalizar la lectura.

-Estrategia de Focalización:

Realizar un resumen. Enseñar a los alumnos a utilizar las estrategias de focalización respecto a las ideas principales y a las ideas secundarias, así como la estrategia de organización de textos para poder elaborar de manera más fácil el resumen.

-Estrategias Metacognitiva de Evaluación:

A través de ellas el alumno debe evaluar si ha logrado las metas propuestas y o que se propuso al iniciar la lectura. Comprobar si ha realizado de manera satisfactoria el proceso lector, si ha utilizado de modo adecuado las estrategias lectora, además de evaluar su comprensión lectora, qué nuevos conocimientos ha aprendido, qué conocimientos ha recordado, cómo ha integrado ambos tipos de conocimiento, etc. Además de plantearse cómo va a utilizar los “conocimientos” para su propia autorrealización y para cooperar con los demás.

-Estrategias motivacionales:

Actividades creativas relacionadas con la lectura y que le ayuden a seguir fomentando el interés por la lectura.

4.4.3.5. Las evaluaciones en el programa:

Las evaluaciones son de gran importancia para poder ir conociendo la evolución del alumno, por ello se propone:

-Evaluación inicial: al comienzo del curso académico

-Evaluaciones continuas: Estas evaluaciones se realizaran durante los trimestres. Se debe fomentar en los docentes y en los alumnos el hábito de evaluar no sólo al final de una lectura o de un libro, sino antes de comenzar a leer para evaluar los aspectos que hemos comentado en el apartado antes de la lectura, así como durante y al final de la lectura.

-Evaluación final: antes de finalizar el curso académico. Para esta evaluación y la evaluación inicial son para las que se proponen, en las nuevas vías de investigación, la elaboración de pruebas en las que se pueda evaluar los tres aspectos que se está trabajando a lo largo del estudio: comprensión lectora y conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas.

Según los alumnos van desarrollando la comprensión y las estrategias y se van convirtiendo en lectores autónomos se pueden realizar más actividades por ejemplo: pueden elegir ellos los libros, intercambiarlos, explicar a los demás alumnos cómo han leído un libro, etc.

Capítulo 5: El Proceso de Investigación

5.1 Introduccción

En el capítulo 3 de la parte teórica, se expone tanto la importancia, como la necesidad de seguir trabajando en la comprensión lectora. Como se comenta en ese capítulo, los datos que aportan los estudios e informes alertan sobre la deficiencia de éste área en los alumnos en el penúltimo curso de primaria (9-10 años) y en el primer curso de la ESO (12-13 años).

En este capítulo, se va a exponer la realidad encontrada en 410 sujetos de 10 y 11 años en el ámbito territorial de la ciudad de Madrid y las conclusiones y aportaciones que se pueden realizar para reforzar y mejorar la comprensión lectora en el ámbito educativo.

Este estudio ex post-facto se encuadra dentro de los estudios llevados a cabo sobre la comprensión lectora y las estrategias lectoras. La finalidad principal es profundizar en el conocimiento de la realidad de la comprensión lectora en nuestras aulas, en una edad muy concreta: 10 -11 años. Ya que en esta edad se debe haber superado unas etapas para lograr una correcta comprensión lectora y se están desarrollando otras etapas que posibilitan y hacen posible una mejora y perfeccionamiento de la comprensión lectora.

Se pretende pues analizar cuál es la situación real en cuanto a comprensión y desarrollo de estrategias, con el fin de poder ayudar tanto a reforzar etapas que deberían estar superadas como ayudar en esa fase de construcción de nuevos procesos comprensivos. Este estudio, va más allá de ser una simple evaluación y análisis de este factor: el de la comprensión lectora.

Un factor tan importante como decisivo para lograr un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje y un desarrollo satisfactorio tanto en el ámbito personal como social.

El estudio se lleva a cabo, con las dificultades que conlleva y que expondremos y a través de un marco y prisma concreto: el de las estrategias lectoras. Las estrategias lectoras se han estudiado desde un nivel bastante teórico en el ámbito educativo y sin haber desarrollado el papel protagonista, que debería haber tenido tanto en el aspecto de la investigación, como en la realidad del aula.

Se pretende recordar la importancia de las estrategias lectoras y darle un nuevo enfoque y actualidad a esta temática. Evaluando y trabajando de manera relacionada, el estudio de la comprensión lectora y las estrategias lectoras: metacognitivas y cognitivas que presentan los alumnos de 10 y 11 años.

El estudio abarca el conocimiento de las estrategias lectoras desde los tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional, así como desde el uso y la competencia de las mismas.

El conocimiento declarativo se refiere a qué se de las cosas, de mí y de los factores que influyen en mi aprendizaje (motivación, condiciones físicas, modo de procesar la información, etc.). Este conocimiento en el ámbito de las estrategias lectoras se puede traducir a qué se de estas estrategias: qué son las estrategias lectoras y que tipos de estrategias lectoras puede haber.

El conocimiento procedimental es el cómo, en el caso de las estrategias lectoras es cómo se utilizan dichas estrategias. El conocimiento condicional de las estrategias lectoras abarcaría cuando y para qué se utiliza una determinada estrategia tanto cognitiva como metacognitiva.

El conocimiento de las estrategias lectoras metacognitivas se evalúa a través de un cuestionario teórico-práctico. El cuestionario teórico-práctico es realizado a partir de la escala ESCOLA; en dicha escala se evalúan los tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional. Además está presente el aspecto uso-conocimiento ya que se plantean situaciones concretas de actividades aunque éstas sean evaluadas a través de la teoría, de lo que el alumno dice que hace o debería hacer y no desde la realidad práctica, de lo que hace.

La valoración del conocimiento de las estrategias lectoras cognitivas se lleva a cabo a través del uso-conocimiento de las estrategias lectoras de los alumnos y alumnas que han participado en el estudio. Implica comprobar qué conocen y cómo utilizan y aplican las estrategias lectoras dichos alumnos, en una actividad práctica de comprensión lectora.

En la evaluación competencial se reflejan los tres tipos de conocimiento: qué, cómo y cuándo en una situación-actividad práctica de evaluación (ficha de lectura).

La investigación se centra en evaluar del modo más óptimo posible las estrategias lectoras metacognitivas y las cognitivas. Para ello como se expone a través de este capítulo y siendo coherentes con la teoría expuesta en los anteriores capítulos, se evalúa el cómo es el

conocimiento y el uso de las estrategias lectoras metacognitivas y de las estrategias cognitivas en alumnos de quinto de Primaria (10 y 11 años).

En el caso de las estrategias metacognitivas, la actividad evaluativa viene determinada por los ítems de respuesta múltiple (procedentes de la Escala ESCOLA); mientras que en el caso de las estrategias cognitivas la actividad evaluativa se realiza a través de preguntas abiertas y “actividades concretas” a partir de un texto de lectura apropiado para la edad de los alumnos a estudio.

La evaluación del uso en el caso de las estrategias metacognitivas: ¿qué planifico, qué superviso, qué evalúo?, se realiza desde un nivel teórico aplicado a una situación práctica. Al realizarse la actividad evaluativa a través de la contestación a una ESCALA (ESCOLA), con alternativas de respuesta indicadas, el alumno elige lo que dice que hace, pudiendo dejarse llevar por la deseabilidad o contestando por azar.

En el caso de la evaluación de las estrategias cognitivas es más práctica y real, al ser un cuestionario de preguntas abiertas en las que el alumno sin ningún apoyo debe manifestar en las respuestas lo que sabe y cómo lo sabe hacer.

El propósito de elegir esta edad (5º de primaria, 10 y 11 años) es la posibilidad de detectar en cursos posteriores a los que se han realizado los estudios PIRLS (4º de primaria, 9 y 10 años) y anteriores a los que se han realizado los estudios PISA (1º de la ESO, 12 y 13 años); posibles deficiencias en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, con el fin de poder ser un punto para continuar la mejoría y prevenir deficiencias en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos y alumnas de 10 y 11 años.

No se quiere repetir lo expuesto en la parte teórica de este trabajo por lo que se pasa a exponer de manera más concisa los objetivos, preguntas e hipótesis de investigación antes de describir los instrumentos y fases de este estudio experimental.

5.2. El diseño de estudio

El diseño de estudio que se ha seleccionado se encuentra dentro de los diseños no experimentales o diseños ex post-facto. Según Kerlinger (1979):“La investigación no experimental o ex post-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones” (p.116).

Dentro de los diseños ex post-facto el estudio se sitúa en los diseños transaccionales (observaciones en un momento único en el tiempo) y dentro de estos estudios, se puede clasificar como un diseño correlacional.

Dichos estudios correlacionales describen las relaciones entre variables y son familiares en el ámbito educativo que es en el que se sitúa esta investigación y estudio.

5.3. Objetivos y Preguntas de la investigación

5.3.1. Objetivo general

Profundizar en el concepto de estrategias lectoras como un instrumento que pueda mejorar la comprensión lectora, la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de alcanzar no sólo los objetivos del lector, sino desarrollar sus conocimientos y posibilidades, así como facilitar su participación e integración en la sociedad.

Por ello se va a describir y estudiar la situación que presenta una muestra de 410 alumnos madrileños, que cursan 5º curso de Educación Primaria, en el conocimiento y el uso de determinadas estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas.

Se van a estudiar las relaciones que existen entre el conocimiento y uso de cada estrategia con la comprensión lectora y se analizan qué diferencias significativas se encuentran en el nivel de conocimiento y el uso de estrategias lectoras según los niveles de comprensión lectora.

Además se analizan si existen diferencias significativas entre el nivel de conocimiento y el uso de estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas, en función de los distintos centros educativos, el sexo o los distintos periodos de nacimiento de los alumnos de la muestra.

Otra parte de este objetivo general, es identificar que correlaciones se presentan entre la comprensión lectora y el conocimiento y uso de las estrategias lectoras (a través de las variables estudiadas). Así como localizar cuales son las variables estudiadas que presentan más influencia sobre la varianza de la variable comprensión lectora y el rendimiento de la comprensión lectora en la muestra.

Todo ello, con el propósito de plantear desde la teoría y desde este estudio mejoras didácticas para la enseñanza aprendizaje de las estrategias de lectura, de la comprensión y de la competencia lectora.

5.3.2. Objetivos específicos.

-Ampliar el corpus sobre el conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas que presentan los alumnos y alumnas de 10 y 11 años. Qué estrategias de lectura son conocidas y saben utilizar los alumnos de la muestra.

-Ampliar el corpus sobre el conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas que presentan los alumnos de 10 y 11 años. Qué estrategias de lectura conocen y utilizan dichos alumnos.

-Investigar si existe una relación significativa entre el conocimiento y uso de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas y los niveles de comprensión que presentan los alumnos de 10 y 11 años, cursando 5° de primaria. Además de estudiar si hay diferencias significativas según las siguientes características que presentan los alumnos: centro educativo, sexo y periodo de nacimiento.

-Plantear líneas de mejora basadas en la teoría y en esta investigación, de tal modo que el programa propuesto de enseñanza-aprendizaje de estrategias lectoras implique el desarrollo de actividades para trabajar estrategias lectoras y perfeccionar la comprensión lectora en el aula en los alumnos de 10 y 11 años.

5.3.3. Preguntas de la investigación.

-¿Existe una correlación positiva entre las estrategias lectoras estudiadas y la comprensión lectora?

-¿Existe una relación significativa entre el conocimiento y uso de estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas y los niveles de comprensión que presentan los alumnos de 10 y 11 años, que cursan 5º de primaria?. Esta pregunta desglosada proporciona las hipótesis H1 y H2 que se exponen a continuación.

-¿Existe una relación significativa entre los niveles que presentan los alumnos en el conocimiento y uso de las estrategias lectoras, en relación con el tipo de centro, sexo y periodo de nacimiento de los alumnos de la muestra?. Esta pregunta conlleva el planteamiento de las hipótesis H3, H4 y H5.

-¿Cuál es la influencia de las variables estudiadas (estrategias metacognitivas y cognitivas) sobre la comprensión lectora en la muestra de estudio?. ¿Cómo influye en el rendimiento de la variable comprensión lectora dichas variables en los alumnos de la muestra?.

5.4. Hipótesis de la investigación.

Como se acaba de comentar se exponen cinco hipótesis, cuyo origen surge de las preguntas número dos y tres de la investigación. Las hipótesis de estudio son pues las siguientes:

-H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las quince variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM1 a CEM15)* en función de los niveles de la comprensión lectora (variable: ECL2_P) que presentan dichos alumnos.

***Las quince variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas que vamos a estudiar**

CEM= Conocimiento-uso Estrategia lectora Metacognitiva, se han denominado de manera sucesiva las quince variables: CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14 y CEM15.

-H2: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las nueve variables conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas (CEC1 a CEC9)*, en función de los niveles de la comprensión lectora (variable: ECL2_P) que presentan dichos alumnos.

***Las nueve variables conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas que vamos a estudiar**

CEC= Conocimiento-uso Estrategia lectora Cognitiva, se han denominado de manera sucesiva las nueve variables: CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC6, CEC7, CEC8, CEC9.

-H3: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (de CEM1 a CEM15) y de conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (de CEC1 a CEC9), según el tipo de centro: público ó concertado al que pertenecen los alumnos.

-H4: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras (de CEM1 a CEM15) y de conocimiento-uso de las estrategias lectoras (de CEC1 a CEC9), según el tipo de sexo: masculino y femenino que presentan los alumnos.

-H5: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras (de CEM1 a CEM15) y de conocimiento-uso de las estrategias lectoras (de CEC1 a CEC9), según el periodo de nacimiento que presentan los alumnos.

Se va a trabajar con todas estas hipótesis y con las dos preguntas de la investigación (uno y cuatro) relativas a la **relación e influencia de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (de CEM1 a CEM15) y de conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (de CEC1 a CEC9) en la comprensión lectora.**

El propósito al profundizar en los objetivos e intentar dar respuesta a las preguntas planteadas en la investigación, va más allá de esperar que se cumplan las hipótesis por el mero hecho de cumplirse. Tanto en el estudio de éstas, como en el de las otras dos preguntas y de las cuestiones que vamos presentando. Lo que pretendemos desde nuestro estudio es poder justificar la importancia de trabajar con y desde las estrategias lectoras. Analizar y estudiar si se debe aprender, enseñar, mejorar y evaluar el conocimiento y uso de las estrategias lectoras. Elementos concretos, que podemos trabajar en el aula y en otros ámbitos con el fin de aportar una ayuda a la mejora de la comprensión lectora.

La finalidad de esta investigación es poder ayudar a mejorar lo que ya se está realizando en el ámbito de la comprensión lectora, con el objetivo de reforzar este aspecto tan importante en la educación como preocupante en la actualidad. Todo ello desde la teoría, la investigación y desde vías de solución argumentadas, con el fin de extraer consecuencias prácticas y didácticas que deriven de ellas.

5.5. Características psicológicas de los alumnos.

5.5.1. El desarrollo cognitivo de los niños de 10 y 11 años.

En estas edades se consolidan las operaciones lógico-concretas, que vienen desarrollando desde los siete años. Se desarrolla ampliamente la capacidad de síntesis, la capacidad de abstracción que permite al niño precisar y disociar cualidades de objetos y de fenómenos, lo cual marca la transición hacia la lógica formal.

El pensamiento se realiza de manera sistemática y ordenada. Debido a la conservación del orden de los datos y a la seguridad que esto proporciona, el pensamiento se vuelve más flexible y permite al sujeto poder trascender de los datos proporcionados y actuar mentalmente de forma más rápida.

Además se producen cambios funcionales en la capacidad de procesamiento, estos cambios pueden ser debidos a una mejora en la eficacia operacional, en las estrategias que utiliza el sujeto y en el conocimiento que posee de la tarea.

Entre los cambios cognitivos que se producen encontramos que presentan mayor capacidad para pensar sobre su propio pensamiento (metacognición). El sujeto es capaz de realizar una tarea de observar sus propios procesos o de reflexionar sobre ellos. Puede ir controlando sus propios mecanismos de aprendizaje, lo que permite al sujeto “*aprender a aprender*”.

El niño se va haciendo más consciente de sus capacidades y limitaciones cognitivas y adquiriendo gradualmente un mayor control y planificación de su actividad, a través de la interacción social y comunicativa con los adultos. Se hace más consciente de sus puntos fuertes y débiles intelectuales.

Identifican tareas difíciles, pueden utilizar más recursos para planificar y usar sus aptitudes: los alumnos son conscientes que para pensar bien hay que tener en cuenta todos los datos, planificar, formular hipótesis y alternativas y son capaces de realizar una evaluación de su propio progreso en la tarea realizada.

Se continúan desarrollando las habilidades selectivas de atención y de memoria; además de utilizar la repetición para memorizar, comienza a agrupar la información en categorías con el fin de poder recordarla mejor.

También comienzan a darse cuenta de la importancia de las estrategias de recuperación de la información; es decir, qué puedo hacer yo para recordar algo aprendido anteriormente. Piensan en pistas para estimular la memoria por ejemplo intentando visualizar lo que intenta recordar: un mapa, el libro de texto, etc.

Aumenta el uso de estrategias, el alumno deja de aprender a leer, para leer para aprender y unido a esto aumenta la velocidad y la capacidad de procesar la información. Para poder conseguir estos objetivos es necesario que el lector sepa reconocer en el propio texto las ideas más importantes. Esto se puede realizar a partir de las indicaciones que contiene el texto o bien a partir de su propio conocimiento. Dicha habilidad es un requisito necesario

para el desarrollo de unas adecuadas estrategias de lectura así como de unas óptimas estrategias de estudio.

5.5.2. El desarrollo lingüístico.

El alumno, en su desarrollo lingüístico, presenta un mayor control de la comprensión y del uso del lenguaje. Los niños en la edad de diez años dominan un vocabulario de casi 40.000 palabras.

Las características que nos encontramos en esta etapa son:

- La sintaxis se vuelve más compleja.
- Se comprenden las formas sintácticas de la voz pasiva (antes, la expresión “Marta fue felicitada por Luis” se entendía como “Marta felicitó a Luis”).
- Dominio de conceptos gradualmente más abstractos.
- Ampliación de la comprensión del lenguaje y conceptos matemáticos (números romanos, sistemas de medida, decimales, fracciones, gráficos estadísticos, geometría, planos y mapas (sus escalas), etc.).

En modo de resumen podemos decir que el alumno al terminar esta etapa está abierto a nuevos ámbitos de experiencia y posibilidades comunicativas. El lenguaje verbal interviene de forma decisiva en este proceso pues constituye el instrumento básico del pensamiento y la regulación de la propia conducta y de intercambio social.

La lectoescritura posibilita el acceso a nuevos lenguajes. El léxico se amplía y es cada vez más concreto y la gramática se acomoda al uso convencional.

Los problemas más frecuentes que se suelen encontrar en el aprendizaje y en el ámbito emocional son:

1-Dificultades de aprendizaje:

Relacionadas en la mayoría de las veces por problemas en:

- Comprensión verbal.
- Vocabulario.
- La lectoescritura (dislexia, discalculia, disortografía y disgrafía).
- Estrategias de aprendizaje.
- Memoria.
- Razonamiento
- Déficit de atención con o sin hiperactividad.

2-Déficit emocional y motivacional:

Influyen de manera notable en el desarrollo de los niños los problemas familiares, ya sean por desestructuración o por malas relaciones.

Conviene tener en cuenta si son estos factores u otros los que influyen en la actitud de un niño solitario o impulsivo/agresivo, con ausencia de límites. Podemos encontrarnos con factores tales como:

- Actitud despectiva y de menosprecio: padres autoritarios que enseñan y practican la violencia verbal.

- El perfeccionismo y la exigencia “patológica”: el afán por organizar la vida a los demás miembros de la familia e indicarles qué es lo que deben hacer en cada momento.
- Utilizar el chantaje de cualquier tipo para que las conductas de los demás miembros sigan la pauta que marca el “listo” de la familia.
- La actitud derrotista y pesimista que ve en todo problema, dificultad y peligro que acecha.

Desde el punto de vista educativo/escolar a veces no es mucho lo que se puede hacer para suplir las consecuencias de los déficits emocionales de los alumnos ya que nuestra influencia en la familia es limitada y sobre todo en los casos de familias desestructuradas.

De todas maneras, podemos influir en la mejora de las dificultades de aprendizaje que suelen acompañar a estos alumnos y apoyar a éstos emocionalmente a través, sobre todo, de la tutoría individual.

En los déficits motivacionales el educador debe buscar los recursos didácticos con altas dosis de entusiasmo, para hacer que el alumno se interese hacia temas educativos, escolares o relacionales y conseguir a través de esta mejora repercutir en el nivel académico.

2.1) Desórdenes emocionales específicos, entre los que nos encontramos:

-Depresión: Es difícil evaluar ésta, ya que los niños no pueden describir bien sus estados emocionales y la observación debe recoger, no sólo tristeza sino culpa, menor energía, sentimiento de rechazo y autoimagen negativa.

-Temores: Se diferencian de la ansiedad por centrarse en un objeto. Suponen una respuesta emocional desagradable, de agitación o temor, ante la presencia o anticipación de un objeto o situación específica.

Las fobias son un tipo de temor que presentan las siguientes características:

- Desproporcionados respecto a la situación.
- No pueden razonarse o explicarse.
- Están fuera del control voluntario.
- Conducen a evitar la situación temida.

-Obsesiones: suelen ir muy asociadas con las fobias, los niños muy fóbicos casi siempre desarrollan obsesiones ó viceversa.

2.2.) Desórdenes emocionales inespecíficos:

-Ansiedad: en la niñez se da por igual en ambos sexos.

3) Inadecuada integración escolar: Puede originarse por varios motivos:

- Nueva escolarización.

- Inmigración.
- Dificultades de relación y/o aceptación de la dinámica escolar.
- Autoimagen y autoestima negativas

Si un niño fracasa en los primeros intentos de aprendizaje social y se ve a sí mismo incapaz de relacionarse, se encerrará en un mundo infeliz y solitario. La autoimagen y autoestima juegan un papel decisivo y estos aspectos se van formando desde los primeros años.

Para lograr una adecuada autoimagen y autoestima es necesario que en el círculo más inmediato de familiares, amigos, profesores y conocidos se sientan a gusto en su presencia y éstos les proporcionan afecto y reconocimiento de sus cualidades.

5.6. Instrumentos utilizados en la investigación.

En función de los objetivos de la investigación, expuestos en la introducción, se revisan los instrumentos que hay para evaluar la comprensión lectora y las estrategias lectoras en alumnos y alumnas de quinto de primaria.

Los instrumentos que se localizan presentan las siguientes características: evalúan de un modo u otro la comprensión lectora, pero no se puede medir a través de ellos las variables que interesaban en el estudio: comprensión lectora y conocimiento y uso de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas.

Ninguna de las pruebas estudiadas permiten obtener qué nivel de comprensión lectora presentan los niños y niñas de 10 y 11 años, qué estrategias lectoras conocen y qué estrategias utilizan en esta edad.

Tras revisar las pruebas estandarizadas que evalúan la comprensión lectora, se elige la prueba ECL Evaluación de la Comprensión Lectora nivel-2, cuya autora es María Victoria de la Cruz, como se explica en el siguiente apartado.

Al no localizar ninguna prueba que resulta satisfactoria para evaluar el conocimiento y uso de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas en niños de 10 y 11 años; se tiene que proponer a un grupo de expertos que aporten sus conocimientos, tiempo y experiencia docente para colaborar en la elaboración y validación de un cuestionario; con el que poder evaluar los aspectos planteados en la investigación a partir de una escala ya elaborada (ESCOLA) y en la realización de un cuestionario-ficha como se explica más adelante.

5.6.1. Prueba ECL-2: instrumento para evaluar la comprensión lectora.

El instrumento necesario para el estudio, es un instrumento que mida de manera válida y fiable el nivel de comprensión lectora en los alumnos de estudio 10 y 11 años. ECL-2 (Cruz, 2011).

Es una prueba psicométrica que evalúa la comprensión lectora, valorando la capacidad para captar el sentido de textos escritos de uso habitual y para analizar algunos aspectos sencillos propios de diferentes tipos de textos. Además evalúa el conocimiento del significado de las palabras, de sinónimos y antónimos y también la comprensión del

significado de frases así como la capacidad para integrar la información contenida en un texto.

ECL-2 presenta una puntuación general para valorar la comprensión lectora y además se puede representar el valor de la comprensión lectora de modo directo y expresado en percentiles. Lo cual permite recodificar la variable comprensión lectora en grupos y se puede establecer distintos niveles dentro de esta variable.

Los alumnos quedan clasificados en cinco niveles de comprensión lectora: bajo (percentil 0-20), medio-bajo (percentil 21-40), medio (percentil 41-60), medio-alto (percentil 61-80) y alto (81-100).

Las baremaciones de la edición del test utilizada (2011), han sido actualizadas en los años 2009 y 2010 para mejorar la calidad evaluadora de este instrumento.

5.6.2. Elaboración de los cuestionarios de conocimiento y uso de las estrategias lectoras en alumnos y alumnas de 10 y 11 años.

5.6.2.1. Participantes en el proceso de validación de los instrumentos.

En coherencia con lo expuesto anteriormente, al no encontrarse unas pruebas adecuadas para el estudio que queríamos llevar a cabo, tuvimos que constituir un grupo de expertos.

Para ello se contactó con 30 profesionales a los cuales se les envió una propuesta en la que se explicaba la investigación y las funciones que tendrían que realizar con el fin de elaborar unos cuestionarios de conocimiento y competencia-uso de estrategias de lectura en niños de 10 -11 años.

Finalmente el grupo de expertos está formado por los 12 profesionales de la educación, que aceptan la propuesta de manera altruista, los cuales presentan las siguientes características y por un experto en metodología quién va guiando a la investigadora en la actuación con el grupo de expertos.

El grupo de expertos presenta las siguientes características:

- Maestros en activo, impartiendo docencia en 5º curso de educación primaria.

- Experiencia docente de al menos cinco años:

Entre 5 y 7 años de experiencia, 4 de los docentes, entre 7 y 10 años, 6 de los docentes y entre 10 y 12 años de experiencia 2 de los docentes.

- Pertenecen a centros educativos de la Comunidad de Madrid:

Cinco de los profesionales a centros públicos, cinco a centros concertados y dos a centros privados, estando representados profesionales de toda la realidad educativa de la comunidad de Madrid.

Al grupo de expertos se les proporciona la información relativa a los capítulos de este estudio, así como la documentación relativa a una escala ya elaborada (ESCOLA) y fichas de lectura que utilizan docentes en estas edades para evaluar la comprensión lectora.

El primer objetivo que debe llevar a cabo el grupo de expertos es elaborar una prueba o cuestionario que evalúe de modo conjunto el conocimiento y el uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas en los alumnos y alumnas de 10-11 años.

Para ello se decide utilizar el instrumento más óptimo que se ha localizado ESCOLA, con el que poder valorar las estrategias metacognitivas. Esta escala presenta una valoración establecida, validada (desde un punto de vista psicométrico) y cuya escala ordinal es de 1 a 3. Por lo que se considera un instrumento adecuado, para ser el punto de partida con el que elaborar un cuestionario para valorar el conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas en alumnos de 10 y 11 años.

Como se acaba de recordar se necesitan valorar estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas. Al no encontrarse un instrumento del todo adecuado a las características de la investigación; el planteamiento podía llevarse a cabo de dos modos: añadir una parte que evalúe las estrategias cognitivas al cuestionario que se elaborase a partir de ESCOLA (la cual evalúa estrategias metacognitivas) o elaborar un nuevo cuestionario, independiente del cuestionario para las estrategias metacognitivas, que evalúe las citadas estrategias cognitivas.

El experto en metodología expone la dificultad para añadir ítems en la escala ESCOLA que evalúen estrategias cognitivas, al presentar esta escala una estructura de pregunta cerrada y repuestas múltiples. Como la implicación de verse reducida la valoración de las estrategias cognitivas a los tres valores ordinales que presenta ESCOLA.

Por lo que se acaba de exponer, se opta por elaborar con la ayuda de los doce expertos un nuevo cuestionario más fácil de diseñar con preguntas abiertas. Así como enriquecer en el caso de las estrategias cognitivas con una escala ordinal de cinco categorías. Esta ampliación de categorías nos permite valorar de modo más discriminativo y óptimo a nivel didáctico las respuestas que presentan los alumnos en el caso de las estrategias cognitivas.

Por todo lo expuesto anteriormente el grupo de expertos va a realizar dos cuestionarios. El primero partiendo de la escala ESCOLA ya elaborada y el segundo a partir de materiales didácticos. Dichos cuestionarios no son un test o una escala, desde un punto de vista psicométrico; si no una prueba que permita llevar a cabo los objetivos iniciales del estudio, a través de la validación y participación de 12 expertos en la materia. Según Morales (2011),

“en primer lugar hay que aclarar qué entendemos aquí por cuestionario y qué entendemos por escala o test. Un cuestionario según, el diccionario, es una lista de preguntas que se proponen con cualquier fin; los cuestionarios sociológicos, de evaluación, y en general los sondeos de opinión son ejemplos típicos. (p. 3)

Las diferencias principales entre los cuestionarios y los tests o escalas se basan en tres aspectos:

1-La naturaleza de los ítems: en el cuestionario con cada ítem se obtiene información distinta, mientras en los test o escalas se expresa el mismo rasgo.

2-La selección de los ítems: en el cuestionario se utilizan criterios lógicos y en los tests o escalas cada ítem requiere un análisis estadístico antes de poder ser considerado definitivo.

3-La interpretación y utilización de los datos: en el cuestionario se suman las respuestas de cada ítem por separado y en los test o escalas se suman las puntuaciones y se elaboran baremaciones para su interpretación.

En nuestro estudio hemos elaborado dos cuestionarios que se componen de preguntas cuyo fin es evaluar el conocimiento y el uso de estrategias lectoras de manera individual en los alumnos de la muestra. De tal modo que se va a trabajar con cada estrategia de lectura cognitiva y metacognitiva concreta, para evaluar si es o no conocida, si es o no utilizada por la muestra de estudio.

Se analiza la relación de cada estrategia lectora cognitiva y metacognitiva con la comprensión lectora; las diferencias que presenta cada una de ellas según distintas variables: nivel de comprensión lectora de los alumnos, tipo de centro al que pertenecen, etc.

Todo ello, con el fin de poder realizar una propuesta didáctica: un programa que trabaje desde un marco general, cada estrategia de manera particular. De tal modo que sea posible realizar adaptaciones partiendo de cada estrategia y de las características y circunstancias concretas de los alumnos y alumnas a los que va dirigido la enseñanza-aprendizaje y evaluación de dichas estrategias.

En primer lugar, se reúnen presencialmente la investigadora y los doce expertos que van a colaborar. Los cuales, previamente a la reunión, han consultado los materiales que se les ha proporcionado. El fin de la reunión es conocerse de manera personal, motivarles en la tarea que deben llevar a cabo, explicarles dudas del estudio y comentarles la decisión, siguiendo la opinión del experto en metodología de realizar dos cuestionarios, así como los tiempos que nos facilitan los colegios que han permitido llevar a cabo el estudio.

En esta reunión se procede a analizar la situación:

1) Los tiempos de los centros dónde se permiten pasar las pruebas de evaluación son dos sesiones de 50 minutos, con posibilidad de ampliar a 60 minutos si es necesario. En esos tiempos se debe pasar la prueba para evaluar la comprensión lectora ECL-2, editada y cuya duración de aplicación es de 30 minutos y los cuestionarios de conocimiento y uso-competencia de estrategias de lectura en niños de 10-11 años, que elaborará el grupo de expertos.

La propuesta que se ha presentado para realizar la investigación en los colegios es:

- Explicación general del estudio: 5 minutos.

- Aplicación de la prueba de comprensión lectora ECL-2 (5 minutos de explicación y 30 minutos de aplicación).

- Los tiempos que quedan son: 15 minutos de una sesión y otra sesión entera de 55 minutos.

2) Los materiales de los que se dispone:

2.1) ESCOLA. La cual es considerada adecuada de manera unánime por el grupo de expertos, para seleccionar ítems apropiados con los que elaborar un cuestionario.

2.2) Fichas de lectura para evaluar la comprensión lectora:

Las cuales han sido aportadas por los propios expertos y la investigadora las ha enviado a todos los expertos para ser evaluadas en otra sesión.

La reunión cumple con los objetivos previstos, entre los que se encuentra el consenso del grupo de expertos sobre la pertinencia del planteamiento general del trabajo a realizar; así

cómo la decisión de los tiempos que se van a dedicar a cada cuestionario para su aplicación en el aula. La propuesta de los cuestionarios queda de la siguiente manera:

Un cuestionario para evaluar el conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas (con una duración de 15 minutos incluyendo la explicación de su realización); que se trabaja partir de la ya comentada escala ESCOLA.

Una ficha de lectura-cuestionario para evaluar el conocimiento y uso de las estrategias lectoras cognitivas, que sea más amplio que el cuestionario anterior y cuya aplicación sea de 55 minutos.

5.6.2.2. Elaboración del cuestionario de conocimiento y uso de estrategias metacognitivas de lectura en alumnos de 10-11 años.

Para poder realizar este cuestionario se les ha facilitado a los expertos el material pertinente que se ha encontrado para evaluar estrategias de lectura metacognitivas, la escala ESCOLA. Dicha escala ha sido realizada por la doctora Virginia Jiménez Rodríguez y es uno de los frutos directos de su tesis doctoral. Según Jiménez (2004):

“el objetivo fundamental de este trabajo es construir una escala (ante la falta de este tipo de material en nuestro idioma) bien confeccionada que tenga la fiabilidad y validez necesarias para que sea útil en el ámbito escolar y que determine si el alumno es o no un lector estratégico, desde el punto de vista de la metacognición. (p. 2).

Este instrumento ESCOLA, según Jiménez (2004),

“es una escala de metacompreensión lectora que enfatiza en las áreas estratégicas (...) con 56 ítems (...) el tiempo de aplicación, es de aproximadamente, 45 minutos.

(...). Aplicación:- Sujetos que cursan 1º ESO (11-12 años), durante el primer trimestre escolar “. (pp. 158-159).

La escala Escola se encuentra publicada (Puente, A., Jiménez, V., y Alvarado, J.M., 2009). Tras comprobar que dicha escala no ha sufrido modificación en ninguno de sus 56 ítems, ni en la valoración de los mismos; se decide trabajar con la escala reflejada en la tesis doctoral. Ya que ésta, no presentaba problemas de derechos de autor, a la hora de ser utilizada para la investigación.

Fase 1: En primer lugar el grupo de expertos tiene que decidir cuántos ítems elige para constituir este cuestionario teniendo en cuenta dos criterios: la estructura de los ítems y el tiempo del que disponemos para su realización por parte de los alumnos, como hemos comentado con anterioridad.

En vez de realizar un protocolo, se consulta a través del correo electrónico al grupo de expertos qué número de ítems deben conformar el cuestionario en base a los dos criterios: estructura del ítem y tiempo disponible para realizar el cuestionario (15 minutos incluyendo la explicación de su realización).

El grado de acuerdo entre expertos se calcula a través del índice de concordancia, (medida de confiabilidad entre evaluadores), en este caso el resultado de la consulta es de quince ítems alcanzando un porcentaje de acuerdo de un 96,6%.

$$\text{Índice de concordancia} = \frac{\text{número de acuerdos}}{\text{número de acuerdos} + \text{número de desacuerdos}} \times 100 = 96,6\%$$

Fase 2: Se presenta la escala ESCOLA al grupo de expertos, según las dimensiones que se exponen en EOS, 2009 (ver Anexo A) ya que las dimensiones que se presentan en Jiménez, 2004 son muy complicadas (ver Anexo B).

Se presenta un protocolo a cada experto (Anexo C), para valorar cada ítem de Escola en base a los siguientes criterios:

- Importancia de la estrategia de lectura.
- Adecuación de la estrategia de lectura (grado-dificultad) y
- Claridad y comprensión del lenguaje para alumnos de 10 -11 años.

Con los 12 protocolos cumplimentados por el grupo de expertos, se calcula el índice de validez de contenido IVC , con las respuestas que en cada ítem han presentado los expertos:

$$IVC = \frac{ne - N/2}{N/2}$$

Donde *ne* es el número de expertos que han valorado que el ítem es adecuado (cumple los tres criterios establecidos) y *N* es el número total de expertos que han evaluado el ítem.

El resultado de calcular el índice de validez de contenido en cada ítem de ESCOLA se expone en la siguiente tabla.

Tabla 1

Índice de validez de contenido en cada ítem de ESCOLA, según los resultados del protocolo presentado al grupo de expertos

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITVAS	IVC DE ACUERDO
Estrategias metacognitivas de planificación (variable persona)	
2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?	0.83
a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (...)	
b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (...)	
c) Elijo un lugar confortable para leer. (...)	
14. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	0.33
a) Leer libros con muchas ilustraciones. (...)	
b) Leer más libros en mis ratos libres. (...)	
c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos. (...)	
23. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector?	0.33
a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles. (...)	
b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo. (...)	
c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender. (...)	
51. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada al hacer el examen?	0,5
a) Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden. (...)	
b) Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones (...)	
c) Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen (...)	

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITVAS	IVC DE ACUERDO
Estrategias metacognitivas de planificación (variable tarea)	0,5
3. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer, ¿cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	No
a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor, enciclopedias, etc). (...)	evaluada*
b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura. (...)	
c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda. (...)	
5. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	0.83
a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo. (...)	
b) Me salto aquellas partes que no son importantes. (...)	
c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante. (...)	
6. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?	0.83
a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada. (...)	
b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños. (...)	
c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores. (...)	
12. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?	0.5
a) Leerlo tantas veces como me sea posible. (...)	
b) Repasar las partes importantes del texto. (...)	
c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo. (...)	
26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...	0.83
a) Leo sólo el primer párrafo. (...)	
b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda. (...)	
c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos. (...)	

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITVAS	IVC DE ACUERDO
<p>28. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros, ¿qué haces?</p> <p>a) Leo sólo la primera parte. (...)</p> <p>b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general. (...)</p> <p>c) Leo todo muy deprisa. (...)</p>	0.5
<p>32. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?</p> <p>a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con mis palabras. (...)</p> <p>b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes. (...)</p> <p>c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa. (...)</p>	0.3
<p>33. La mejor forma de empezar a leer un texto es ...</p> <p>a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va. (...)</p> <p>b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo. (...)</p> <p>c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido. (...)</p>	0.3
<p>54. Cuando preparas un examen te parece importante...</p> <p>a) Planificar el tiempo distribuyendo la materia. (...)</p> <p>b) Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planificar por adelantado ni el tiempo ni el lugar. (...)</p> <p>c) Leer la materia solamente el día anterior al examen. (...)</p>	No evaluada*
<p>Estrategias metacognitivas de planificación</p> <p>(variable texto)</p>	
<p>13. Si lees un libro sobre un tema interesante...</p> <p>a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente. (...)</p> <p>b) La lectura será más fácil, probablemente. (...)</p> <p>c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente. (...)</p>	0.3

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITVAS	IVC DE ACUERDO
	0.3
29. Si tuvieras que ayudar a un compañero a mejorar la lectura, ¿qué harías?	
a) Recomendarle que lea todos los días. (...)	
b) Leer con él ayudándole a comprender el texto. (...)	
c) Leer juntos y comentar lo leído. (...)	
44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?	0.83
a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia. (...)	
b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído. (...)	
c) No necesito leerla porque ya tengo la información. (...)	
49. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?	0.3
a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración. (...)	
b) No importa puesto que la actividad es la misma. (...)	
c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta. (...)	
Estrategias metacognitivas de supervisión (variable persona)	
9. Si tienes que preparar un examen y el profesor te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?	No
a) Leo con la televisión y/o con la música puesta. (...)	evaluada*
b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas. (...)	
c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas. (...)	

24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa? 0.83

- a) El texto, que es muy difícil de leer. (...)
- b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien. (...)
- c) La forma en que leo, que no es la adecuada. (...)

Estrategias metacognitivas de supervisión

(variable tarea)

15. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces? 0.16

- a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo. (...)
- b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema. (...)
- c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante. (...)

17. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es: 0.3

- a) Leerlo más lentamente. (...)
- b) Leerlo más veces. (...)
- c) Leerlo lenta y comprensivamente. (...)

25. Cuando lees un texto... 0.5

- a) Leo simplemente por leer. (...)
- b) Leo procurando comprender lo leído. (...)
- c) Leo para obtener información. (...)

41. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo haces? 0.5

- a) Practico mis habilidades de adivinador (...)
- b) Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar. (...)
- c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude. (...)

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITVAS	IVC DE ACUERDO
46. Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?	0.33
<ul style="list-style-type: none"> a) Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee. (...) b) No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro. (...) c) No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante. (...) 	
50. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?	0.66
<ul style="list-style-type: none"> a) Me la salto y sigo leyendo. (...) b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra. (...) c) La marco para preguntar más tarde a un compañero o al profesor (...) 	
Estrategias metacognitivas de supervisión (variable texto)	
16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?	0.83
<ul style="list-style-type: none"> a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (...) b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido. (...) c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo. (...) 	
18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?	0.83
<ul style="list-style-type: none"> a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado. (...) b) Me olvido de la frase y continúo leyendo. (...) c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado. (...) 	
27. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?	0.5
<ul style="list-style-type: none"> a) Normalmente no se puede saber. (...) b) Por las palabras y pistas del texto. (...) c) Por lo que espero que me cuente el texto. (...) 	

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITVAS	IVC DE ACUERDO
30. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?	0.5
<ul style="list-style-type: none"> a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande. (...) b) Los que su contenido me resulta familiar. (...) c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión. (...) 	
42. Si durante la lectura necesitas más información para entender una palabra, ¿qué haces?	0.5
<ul style="list-style-type: none"> a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores. (...) b) Busco en un diccionario. (...) c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra. (...) 	
Estrategias metacognitivas de evaluación (variable persona)	
4. Los mejores lectores son aquellos que...	0.66
<ul style="list-style-type: none"> a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta. (...) b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras. (...) c) Leen veloz y correctamente las palabras. (...) 	
8. En la clase hay niños que leen bien y otros no tan bien. Tú crees que los mejores lectores son aquellos que...	0.5
<ul style="list-style-type: none"> a) Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores. (...) b) Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores. (...) c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen. (...) 	
21. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...	0.5
<ul style="list-style-type: none"> a) Algunos estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor. (...) b) Todos saben leer pero algunos estudian más. (...) c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia. (...) 	

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITVAS	IVC DE ACUERDO
	0.3
38. ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?	
a) El que tiene un objetivo claro. (...)	
b) El que tiene más tiempo. (...)	
c) El que sólo lee la parte que le gusta. (...)	
Estrategias metacognitivas de evaluación (variable tarea)	
20. Si el profesor te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?	0.66
a) Esperar a que el profesor me diga lo que debo hacer. (...)	
b) Dedicar más tiempo a la lectura. (...)	
c) Darme cuenta de los errores y corregirlos. (...)	
34. Al llevar a cabo una actividad de lectura:	0.83
a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito. (...)	
b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor. (...)	
c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. (...)	
48. Cuando crees que necesitas más información o aclaración de un texto...	0.3
a) Lees primero el párrafo y lo complementas con la lectura de las notas en los márgenes. (...)	
b) Vuelves a leer todo el texto. (...)	
c) Lees sólo el párrafo más importante. (...)	
53. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?	0.5
a) Cuando soy capaz de explicársela a un compañero con mis propias palabras. (...)	
b) Cuando recuerdo ciertas partes del texto sin tener en cuenta su importancia. (...)	
c) Cuando soy capaz de resumir las ideas principales. (...)	

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITVAS	IVC DE ACUERDO
Estrategias metacognitivas de evaluación	
(variable texto)	
1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?	0.83
a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. (...)	
b) Algunos son más difíciles de comprender que otros. (...)	
c) No importa la dificultad si se sabe leer. (...)	
37. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?	0.5
a) Saber de qué trata el texto que he leído. (...)	
b) Recordar los detalles de los que trata el texto. (...)	
c) Poder resumir las ideas principales. (...)	
39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?	1
a) Busco el significado en un diccionario. (...)	
b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (...)	
c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (...)	

Al aplicar la tabla de valores mínimos de la razón de validez de contenido de Lawsche, 1975 (ver Anexo D). Se obtiene en las respuestas de los doce expertos un IVC adecuado (entre 1 y 0.66) en los siguientes ítems.

Tabla 2

Los ítems de ESCOLA, valorados por los expertos con un IVC adecuado.

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	IVC DE ACUERDO ADECUADO
Estrategias metacognitivas de planificación	
(variable persona)	
2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?	0.83
a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (...)	
b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (...)	
c) Elijo un lugar confortable para leer. (...)	
Estrategias metacognitivas de planificación	
(variable tarea)	
5. Una vez leído el texto ¿ qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	0,83
a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo(...)	
b).Me salto aquellas partes que no son importantes (...)	
c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante(...)	
6. Antes de empezar a leer un libro ¿ crees que es buen idea leer el título y ver las ilustraciones?	0,83
a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada (...)	
b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores pequeños. (...)	
c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores (...)	

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	IVC DE ACUERDO ADECUADO
7. Si sabes lo que el profesor quiere cuando manda una lectura...	0.6
a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el profesor (...)	
b) Me será más fácil buscar las ideas importantes. (...)	
c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien. (...)	
22. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?	0.6
a) Leer las partes más importantes del texto. (...)	
b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas. (...)	
c) Leer hasta donde me permita el tiempo. (...)	
26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...	0.83
a) Leo sólo el primer párrafo. (...)	
b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda. (...)	
c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos. (...)	
Estrategias metacognitivas de planificación	
(variable texto)	
10. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...	1
a) La comprensión será más fácil y rápida. (...)	
b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión. (...)	
c) Conocer el tema no ayudará nada. (...)	
36. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	1
a) Porque así lo exige la presentación del texto. (...)	
b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior. (...)	
c) Porque facilita la comprensión del texto. (...)	

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	IVC DE ACUERDO ADECUADO
<p>44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?</p> <p>a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia. (...)</p> <p>b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído. (...)</p> <p>c) No necesito leerla porque ya tengo la información. (...)</p> <p>Estrategias metacognitivas de supervisión</p> <p>(variable persona)</p>	0.83
<p>24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?</p> <p>a) El texto, que es muy difícil de leer. (...)</p> <p>b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien. (...)</p> <p>c) La forma en que leo, que no es la adecuada. (...)</p> <p>Estrategias metacognitivas de supervisión</p> <p>(variable tarea)</p>	0.83
<p>50. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?</p> <p>a) Me la salto y sigo leyendo. (...)</p> <p>b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra. (...)</p> <p>c) La marco para preguntar más tarde a un compañero o al profesor (...)</p> <p>Estrategias metacognitivas de supervisión</p> <p>(variable texto)</p>	0.66

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	IVC DE ACUERDO ADECUADO
16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?	0.83
a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (...)	
b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido. (...)	
c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo. (...)	
18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?	0.83
a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado. (...)	
b) Me olvido de la frase y continúo leyendo. (...)	
c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado. (...)	
47. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?	1
a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto. (...)	
b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes. (...)	
c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas. (...)	
Estrategias metacognitivas de evaluación	
(variable persona)	
4. Los mejores lectores son aquellos que...	0.66
a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta. (...)	
b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras. (...)	
c) Leen veloz y correctamente las palabras. (...)	

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	IVC DE ACUERDO ADECUADO
<p>20. Si el profesor te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?</p> <p>a) Esperar a que el profesor me diga lo que debo hacer. (...)</p> <p>b) Dedicar más tiempo a la lectura. (...)</p> <p>c) Darme cuenta de los errores y corregirlos. (...)</p>	0.66
<p>34. Al llevar a cabo una actividad de lectura:</p> <p>a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito. (...)</p> <p>b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor. (...)</p> <p>c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. (...)</p>	0.83
<p>Estrategias metacognitivas de evaluación</p> <p>(variable texto)</p>	
<p>1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?</p> <p>a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. (...)</p> <p>b) Algunos son más difíciles de comprender que otros. (...)</p> <p>c) No importa la dificultad si se sabe leer. (...)</p>	0.83
<p>11. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?</p> <p>a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales. (...)</p> <p>b) Analizando las oraciones más largas. (...)</p> <p>c) Recordando los detalles que se describen. (...)</p>	0.83
<p>39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?</p> <p>a) Busco el significado en un diccionario. (...)</p> <p>b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (...)</p> <p>c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (...)</p>	1

Los ítems de ESCOLA que presentan un adecuado IVC son veinte. Los cuales se distribuyen según la clasificación de las subdimensiones de estrategias metacognitivas, del siguiente modo:

Tabla 3

Ítems de ESCOLA con un IVC adecuado y clasificados por tipos de estrategias metacognitivas (subdimensión).

Tipos de Estrategias Metacognitivas	Número de ítems
Subdimensión	
Estrategias metacognitivas de planificación	9 ítems
Estrategias metacognitivas de supervisión	5 ítems
Estrategias metacognitivas de evaluación	6 ítems

Se les proporcionó al grupo de expertos los resultados de los ítems de ESCOLA, con un IVC adecuado y clasificados por tipos de estrategias metacognitivas (subdimensión). Tabla 3.

Así como la información sobre el tanto por ciento y el número de ítems que representa ESCOLA en cada dimensión metacognitiva evaluada (Anexo E)

Se recurre al grupo de expertos, para que emitan su valoración sobre la pertinencia del número de ítems con que debe evaluar cada subdimensión de las estrategias metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación) a la hora de conformar el cuestionario final con 15 ítems; se les envía para que cumplimenten un nuevo protocolo que corresponde con el Anexo F. En el cual deben elegir entre tres alternativas o exponer una nueva coherente con los resultados anteriores. La opción más votada es la C, ésta presenta el siguiente grado de

acuerdo a través del índice de concordancia, (medida de confiabilidad entre evaluadores) de un 80%.

Tabla 4

Grado de acuerdo de las opciones, para decidir evaluar el conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas.

Estrategias de lectura	Dimensión metacognitiva (15 ítems):	Opción A	Opción B	Opción C	Otra opción
		8,33%	8,33%	83,33%	

Se seleccionan los ítems de cada dimensión que tienen un IVC más alto, quedando la selección de las preguntas del cuestionario del siguiente modo.

Tabla 5

Selección de los ítems de ESCOLA con IVC más alto

	IVC
ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITVAS	DE
	ACUERDO
Estrategias metacognitivas de planificación	
(variable persona)	
2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?	0.83
a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (...)	
b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (...)	
c) Elijo un lugar confortable para leer. (...)	

		IVIVDE
ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITVAS		ACDERDO
		ACUERDO
Estrategias metacognitivas de planificación		
(variable tarea)		
5. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?		0.83
a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo. (...)		
b) Me salto aquellas partes que no son importantes. (...)		
c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante. (...)		
6. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?		0.83
a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada. (...)		
b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños. (...)		
c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores. (...)		
26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...		0.83
a) Leo sólo el primer párrafo. (...)		
b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda. (...)		
c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos. (...)		
10. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...		1
a) La comprensión será más fácil y rápida. (...)		
b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión. (...)		
c) Conocer el tema no ayudará nada. (...)		

36. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos? **1**

- a) Porque así lo exige la presentación del texto. (...)
- b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior. (...)
- c) Porque facilita la comprensión del texto. (...)

44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura? **0,83**

- a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia. (...)
- b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído. (...)
- c) No necesito leerla porque ya tengo la información. (...)

Estrategias metacognitivas de supervisión

(variable persona)

24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa? **0.83**

- a) El texto, que es muy difícil de leer. (...)
- b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien. (...)
- c) La forma en que leo, que no es la adecuada. (...)

Estrategias metacognitivas de supervisión

(variable texto)

16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo? **0.83**

- a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (...)
- b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido. (...)
- c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo. (...)

18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes? **.83,83**

- a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado. (...)
- b) Me olvido de la frase y continúo leyendo. (...)
- c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado. (...)

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	IVC	DE
		ACUERDO

47. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)? **1**

- a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto. (...)
- b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes. (...)
- c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas. (...)

Estrategias metacognitivas de evaluación
(variable tarea)

34. Al llevar a cabo una actividad de lectura: **0.83**

- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito. (...)
- b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor. (...)
- c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. (...)

Estrategias metacognitivas de evaluación
(variable texto)

1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros? **0.83**

- a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. (...)
- b) Algunos son más difíciles de comprender que otros. (...)
- c) No importa la dificultad si se sabe leer. (...)

11. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto? **0.83**

- a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales. (...)
- b) Analizando las oraciones más largas. (...)
- c) Recordando los detalles que se describen. (...)

ESCOLA CLASIFICADA SEGÚN TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	IVC DE ACUERDO
39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?	1
a) Busco el significado en un diccionario. (...)	
b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (...)	
c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (...)	

De los quince ítems elegidos, el ítem 44 de Escola cumple con el IVC y es superior al IVC del resto. Sin embargo uno de los expertos había realizado una observación sobre el vocabulario desfasado que presenta la pregunta del ítem (Anexo C). Se considera adecuada la observación por parte del investigador y propone otro enunciado para el ítem.

La pregunta del ítem original es la siguiente:

44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?.

La nueva pregunta propuesta del investigador:

44. Si has oído una noticia en la televisión y después la lees en internet, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?.

Todos los expertos consideran más adecuada la nueva pregunta, se modifica y pasa a formar parte de los quince ítems.

Los tres expertos que presentan más disponibilidad ordenan los quince ítems que van a integrar el cuestionario con el que se va a evaluar el “Conocimiento-uso de Estrategias lectoras Metacognitivas”. Para llevar a cabo dicha tarea se utilizan criterios didácticos, con el fin de que el alumno encuentre un orden lógico en el cuestionario y las preguntas similares no se presenten de manera inmediata. La estructura del cuestionario queda del siguiente modo:

Tabla 6

Estructura del cuestionario Conocimiento-uso de Estrategias lectoras Metacognitivas.

Tipos de estrategias (Subdimensión)	Item de Escola (Indicador)	Item del nuevo cuestionario CEM
Metacognitiva de Supervisión	16	CEM1
Metacognitiva de Evaluación	11	CEM2
Metacognitiva de Planificación	5	CEM3
Metacognitiva de Planificación	36	CEM4
Metacognitiva de Supervisión	47	CEM5
Metacognitiva de Evaluación	39	CEM6
Metacognitiva de Supervisión	18	CEM7
Metacognitiva de Planificación	44	CEM8
Metacognitiva de Planificación	10	CEM9
Metacognitiva de Planificación	6	CEM10
Metacognitiva de Planificación	26	CEM11
Metacognitiva de Planificación	2	CEM12
Metacognitiva de Supervisión	24	CEM13
Metacognitiva de Evaluación	1	CEM14
Metacognitiva de Evaluación	34	CEM15

Estos ítems nombrados como CEM (Conocimiento-uso de Estrategia lectora Metacognitiva) y de manera sucesiva denominados: **CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14 y CEM15** son pues el resultado de todo el proceso de validación llevado a cabo por los doce expertos. Conformando el cuestionario teórico-práctico que vamos a utilizar para evaluar el conocimiento-uso de estrategias metacognitivas en alumnos de quinto de primaria:

CEM1= Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Supervisión.

(Identificación de ideas y personajes para comprender el texto)

1. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?.

- a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes...
- b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido
- c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo

CEM2= Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Evaluación.

(Saber identificar ideas principales)

2. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?.

- a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales.
- b) Analizando las oraciones más largas.
- c) Recordando los detalles que se describen.

CEM3= Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Planificación

(Cómo realizar un resumen)

3. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?.

- a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo
- b) Me salto aquellas partes que no son importantes
- c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante

CEM4 = Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Planificación.

(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

4. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?.

- a) Porque así lo exige la presentación del texto
- b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior.
- c) Porque facilita la comprensión del texto

CEM5= Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Supervisión

(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto)

5. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?.

- a) Sí ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto
- b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes
- c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas

CEM6= Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Planificación.

(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes)

6. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?.

- a) Busco el significado en un diccionario. (...)
- b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (...)
- c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (...)

CEM7 = Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Supervisión.

(Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

7. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?.

- a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado
- b) Me olvido de la frase y continúo leyendo
- c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado.

CEM8 = Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Planificación.

(Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura)

8. Si has oído una noticia en la televisión y después la lees en internet, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?.

- a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia.

b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído.

c) No necesito leerla porque ya tengo la información.

CEM9= Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Planificación.

(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

9 Si conoces previamente el tema del que trata un texto...

a) La comprensión será más fácil y rápida.

b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión.

c) Conocer el tema no ayudará nada.

CEM10= Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Planificación.

(Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).

10. Antes de empezar a leer un libro, ¿Crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?.

a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada

b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños

c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores

CEM11= Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Planificación

(Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto)

11. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...

a) Leo sólo el primer párrafo

b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda

c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos

CEM12= Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Planificación

(Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura)

12. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?.

- a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer.
- b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer.
- c) Elijo un lugar confortable para leer.

CEM13= Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Supervisión

(Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)

13. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?.

- a) El texto, que es muy difícil de leer
- b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien
- c) La forma en que leo, que no es la adecuada

CEM14 = Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Evaluación

(Evaluar la dificultad de las distintas lecturas)

14. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?.

- a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad.
- b) Algunos son más difíciles de comprender que otros.
- c) No importa la dificultad si se sabe leer.

CEM15= Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Evaluación.

(Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión)

15. Al llevar a cabo una actividad de lectura:

- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito
- b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor
- c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación

Las respuestas de los ítems se encuentran en la escala ESCOLA por lo que los expertos no tienen que opinar sobre las respuestas que vienen dadas en tres categorías 3, 2, 1. Los quince ítems con sus respuestas se encuentran en el Anexo G.

5.6.2.3. Elaboración del cuestionario de conocimiento-uso de estrategias de lectura cognitivas en niños de 10-11 años.

En esta segunda parte el grupo de expertos tiene que elaborar el cuestionario correspondiente al conocimiento-uso de estrategias de lectura cognitivas y se debe decidir qué tipo de prueba se va a elaborar para tal propósito.

En la reunión se concluye que el instrumento elegido, para evaluar el conocimiento-uso de estrategias de lectura cognitivas sea una ficha de lectura con una serie de preguntas abiertas, a través de las cuales se evalúe cada estrategia lectora cognitiva.

Además se solicitan voluntarios del grupo de expertos para realizar el diseño de la ficha de lectura. Tres miembros del grupo de expertos, que pueden reunirse físicamente, se ofrecen para encargarse de elegir la lectura y presentar las cuestiones que creen pertinentes, en base a la elección realizada por el grupo de expertos en las siguientes fases.

Fase 1: En primer lugar los expertos deben decidir cuantas preguntas creen convenientes para este nuevo cuestionario, compuesto por la ficha de lectura y las preguntas que se consideren oportunas para la valoración de las estrategias lectoras cognitivas.

En esta ocasión se trata de contestar después de leer la lectura a una serie de preguntas abiertas, el tiempo del que disponemos para su valoración por parte de los alumnos es de 55

minutos. En base a estos criterios: tipo de pregunta y tiempo para contestar, los expertos contestan que número de preguntas debe constituir el cuestionario. Con las respuestas de los expertos, se calcula el grado de acuerdo a través del índice de concordancia (medida de confiabilidad entre evaluadores).

$$\text{Índice de concordancia} = \frac{\text{número de acuerdos}}{\text{número de acuerdos} + \text{número de desacuerdos}} \times 100 = 83\%$$

El grupo de expertos considera que son necesarias 10 preguntas para contestar tras la lectura con un índice de acuerdo de 83%.

Fase 2: Se solicita a los tres expertos que planteen, un protocolo para indicar qué subdimensiones de las estrategias lectoras cognitivas deben ser evaluadas en esos diez ítems. Los expertos presentan un protocolo (Anexo H), que es cumplimentado por todos los expertos.

El grado de acuerdo entre expertos se calcula a través del índice de concordancia, (medida de confiabilidad entre evaluadores), el cual presenta un mínimo de acuerdo de un 80%.

Los resultados del protocolo H son: un 80% de acuerdo para la opción A, un 10% para la opción C y un 10% para la opción D.

Tabla 7

Opción A del protocolo de opciones del Anexo H

Tipos de estrategias		Opción A
Subdimensión:		Número de indicadores (ítems)
Estrategias de lectura	Estrategias de focalización	5
	Estrategias de organización:	1
	Estrategias de resolución de problemas	2
	Estrategias de elaboración	2
	Estrategias de integración	---
Estrategias de verificación		----

Estos datos se proporcionan a los tres expertos para que pasen a elaborar el cuestionario-ficha, en coherencia con los resultados obtenidos. La ficha de lectura presentada por los tres miembros consta de un texto y una hoja con 10 preguntas sobre el texto donde una es literal (se pueden contestar con ayuda del texto) y nueve inferenciales (sólo se pueden responder si se ha comprendido el texto y se es capaz de hacer las inferencias correspondientes). La pregunta literal es: Pregunta 4: CEC4: **¿Qué personajes hay en la lectura?.** Estrategia Cognitiva de Focalización. (Identificar los personajes).

Las diez preguntas representan el conocimiento-uso de las siguientes Estrategias lectoras Cognitivas:

CEC1: Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización

1. ¿Hay dibujos en la lectura? ¿Qué te cuentan?. (Interpretar las ilustraciones).

CEC2: Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización.

2. ¿Cuál es la idea más importante que aparece en la historia?. (Identificar la idea principal).

CEC3: Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización

3. ¿Qué otras ideas te cuenta la lectura?.. (Identificar las ideas secundarias).

CEC4: Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización

4. ¿Qué personajes hay en la lectura?. (Identificar los personajes).

CEC5: Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización

5. Haz un resumen de la lectura con tus palabras. (Realizar un resumen).

CEC6: Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Organización.

6. Subraya en la lectura con lápiz el inicio de la historia y subraya con bolígrafo el final de la historia. (Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace).

CEC7: Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Resolución de problemas.

7. ¿Has entendido todas las palabras?.. ¿Qué palabra ó palabras no entendiste?.. ¿Qué hiciste para seguir leyendo?. (Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes).

CEC8: Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Resolución de problemas.

8 ¿Has entendido todas las frases?.. ¿Qué frase ó frases no entendiste?.. ¿Qué hiciste para seguir leyendo?.(Qué hacer cuando encuentras una frase que no entiendes).

CEC9: Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Elaboración.

9. Cuando pasaste a leer la segunda hoja pensaste ¿cómo terminará la historia?.

¿Qué final se te ocurrió?.. (Realizar una conclusión de la historia (inferencia)).

CEC10: Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Elaboración.

10. Mientras leías la historia te has preguntado ¿qué sabías de las montañas, de la vida de los pastores, o de otras cosas que hayan aparecido en la lectura?. Explícalo.

(Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

Fase 3: Los nueve expertos consideran adecuada por unanimidad la lectura. En el caso de los diez ítems propuestos, se vuelven a evaluar por parte de los doce expertos (incluyendo a los tres que han elaborado la prueba), en base a tres criterios:

- Adecuación de la pregunta a la estrategia lectora que evalúa.
- Adecuación de la pregunta a la edad de los alumnos 10 y 11 años.
- Claridad y comprensión del lenguaje.

(Ver Anexo I).

Se aplica el **índice de validez de contenido (IVC)**, en las contestaciones que en cada ítem proponían los expertos en los 12 protocolos de respuesta

$$IVC = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

Donde n_e es el número de expertos que han valorado que la pregunta/ítem es adecuada (cumple con los tres criterios) y N es el número total de expertos que han evaluado la pregunta/ ítem.

Se obtiene un IVC adecuado (entre 0.83 y 1) en todas las respuestas de cada pregunta evaluada por los 12 expertos, al aplicar la tabla de valores mínimos de la razón de validez de contenido de Lawsche, 1975.

El resultado de esta fase es la estructura del cuestionario Conocimiento de Estrategias Lectoras que vamos a utilizar.

Tabla 8

Índice de validez de contenido (IVC) de las preguntas para el cuestionario de evaluación de Conocimiento-uso de Estrategias Cognitivas

	Subdimensión:	Indicador: Preguntas Cuestionario -ficha	IVC de acuerdo	Variable uso- conocimiento
Estrategias de lectura Dimensión cognitiva	Tipos de estrategias			
	Estrategias de focalización	Pregunta1	1	CEC1
	5 ítems.	Pregunta2	1	CEC2
		Pregunta3	1	CEC3
		Pregunta4	0,83	CEC4
		Pregunta5	1	CEC5
	Estrategias de organización:	Pregunta6	1	CEC6
	1 ítem			
	Estrategias resolución de	Pregunta7	1	CEC7
	problemas:	Pregunta 8	1	CEC8
	2 ítems			
	Estrategias de elaboración:	Pregunta 9	1	CEC9
	2 ítems	Pregunta10	0.83	CEC10

El cuestionario final está constituido por las preguntas presentadas en la fase 2, ya que las diez preguntas han superado el índice de validez de contenido. (Anexo J).

En esta ocasión si era necesario confeccionar unos criterios de evaluación para cada pregunta seleccionada. La puntuación en coherencia con lo expuesto por el experto en metodología debe presentar cinco categorías: 1: Muy mal, 2: Mal, 3: Regular, 4: Bien, 5: Muy bien.

La elaboración de los criterios de corrección es realizada por la investigadora. Estos criterios de calificación son valorados posteriormente por los doce expertos. Para esta tarea se envía a los expertos el siguiente protocolo (ver Anexo K). La validación de los expertos se realiza a través de dos criterios: adecuación (si la respuesta es un indicador adecuado) y valoración (si la puntuación que se asigna a cada indicador es correcta) y como en otras ocasiones se calcula utilizando el coeficiente de validez de contenido.

Con los 12 protocolos de respuesta cumplimentados por el grupo de expertos, se aplica en las respuestas que en cada ítem proponen los expertos el índice de validez de contenido (IVC).

$$IVC = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

Donde n_e es el número de expertos que han valorado que la respuesta es “adecuada” (cumple los dos criterios) y N es el número total de expertos que han evaluado la respuesta.

Se obtiene un IVC adecuado (entre 0.66 y 1) en todas las respuestas, de cada pregunta evaluada por los 12 expertos, al aplicar la tabla de valores mínimos de la razón de validez de contenido de Lawsche, 1975.

Tabla 9.

Indice de validez de contenido (IVC) de las respuestas para el cuestionario de evaluación de Conocimiento-uso de Estrategias Cognitivas.

<u>1. ¿Hay dibujos? ¿Qué te cuentan los dibujos?</u>	IVC
5. Describe los 2 dibujos correctamente	1
4. Hace una descripción general (de los 2 dibujos) incompleta	1
3. Describe 1 dibujo correctamente	1
2. Describe un solo dibujo incorrectamente	0.83
1. No describe ningún dibujo	1
<u>2. ¿Cuál es la idea más importante de la historia?</u>	
5. La explicación de que la montaña se llama Maladeta o Maldita	1
4. Hay que ayudar a las personas que nos piden ayuda (moraleja)	1
3. Si eres/actúas malo/mal te pasarán cosas malas o los pastores no dejaron pasar al mendigo y hubo una maldición	1
2. La vida de los pastores	0,83
1. Otra idea incompleta o muy poco importante la tormenta era muy fuerte.	0.83
<u>3. ¿Qué otras ideas te cuenta la historia?</u>	
5. Hay que ayudar a las personas que nos piden ayuda (moraleja)	1
4. Explican por qué los rebaños en verano están en las montañas y en invierno se van a lugares más cálidos o que hubo una maldición por no dejar pasar al mendigo	1
3. La vida de los pastores, de los rebaños.o explican cómo son las montañas	0.66
2. Una idea sencilla: había ovejas, ó había pastores	0.83
1. Una idea muy poco importante , p.ej.: había una caseta o había flores	0.83

<u>4. ¿Qué personajes aparecen?</u>	IVC
5. Todos los personajes correctos	1
4. Tres personajes correctos	1
3. Dos personajes correctos	1
2. Un personaje correcto	0.83
1. Ningún personaje correcto	1
<u>5. Haz un resumen de la lectura con tus palabras</u>	
5. Resume bien y con sus palabras.	1
4. Resume bien pero coge trozos del texto o resume regular con sus palabras pero regular.	1
3. Cuenta parte de la historia pero no explica la idea principal, o expone sólo una idea secundaria	1
2. Expone sólo la parte de cuando el mendigo se transforma y les maldice a los pastores.	0.83
1. Copia un párrafo cualquiera del texto sin seleccionar.	1
<u>6. Subraya en la lectura el inicio de la historia con lápiz y subraya el final con bolígrafo</u>	
5. Subraya la introducción y el final bien.	1
4. Subraya bien la introducción o bien el final. Y la parte que no subraya bien, está incompleta pero no es incorrecta.	1
3. Subraya el principio y parte de otro párrafo y subraya el final con más párrafos	1
2. Subraya el principio y final de la primera hoja. O subraya sólo las dos o tres primeras palabras del inicio y dos o tres palabras del final.	0.83
1. Subraya toda o casi toda la lectura	1
<u>7. ¿Has entendido todas las palabras de la lectura? ¿Qué palabra ó palabras no has entendido de la lectura? ¿Cuándo te encontraste con una palabra que no entendías qué hiciste para seguir leyendo?</u>	
5- Seguir y extraer el significado por el contexto. (<i>releo las palabras anteriores y posteriores</i>)	0.83
4- Mirar el vocabulario que hay en la lectura (<i>miro el diccionario</i>)	0.83
3. Pararme y pensar si puedo descubrir el significado de la palabra	1
2. Leerlo de nuevo la palabra	1
1. Saltarme esa palabra/ as	1

IVC

8.¿Has entendido todas las frases de la lectura ?¿. Qué frase ó frases no has entendido de la lectura?Escríbela¿Cuándo te encontraste con una frase que no entendías qué hiciste para seguir leyendo?

5- Seguir y extraer el significado por el contexto	1
4- Preguntar	0.66
3. Leerlo de nuevo	0.83
2. Pararme y pensarlo	0.66
1. Quitar esa frase	1

9.Cuando pasaste a leer la segunda hoja pensaste: ¿cómo terminará la historia?¿qué final se te ocurrió?.Explicalo

5 El mismo final del texto con las palabras del alumno	1
4 Final coherente diferente al del texto completo	0.83
3.Final coherente diferente al del texto incompleto	0.83
2.Final incoherente que no guarda relación con la historia	0.83
1 No se pregunta nada	1

10. Mientras leías la historia te has preguntado ¿qué sabías de las montañas, de la vida de los pastores, o de otras cosas que hayan aparecido en la lectura?. Explicalo.

5. Contestan aspectos relacionados con conocimientos adquiridos, (conocimiento del medio,...) o informales pero más elaborados, p.ej.: estudié en conocimiento del medio que los Pirineos son una montaña, estuve de vacaciones en los Pirineos y por eso sabía que eran unas montañas	0.83
4. Comentan un aspecto de conocimientos informales (p.ej: sabía que las ovejas vivían en el campo ó que la vida de los pastores es muy dura, ...)	1
3.Contestan algo vivido o recuerdo hasta 2 aspectos simples (fui de excursión a la montaña y vi una cabra)	0.83
2 .Contestan algo vivido o recuerdo muy simple (p.ej.: vi una montaña)	0.66
1.No se pregunta nada	1

5.6.2.4. Prueba piloto y fiabilidad de los cuestionarios

La prueba piloto se pasa a dos grupos de alumnos y alumnas de quinto de primaria (46 alumnos), a los que pudimos tener acceso con las mismas características que el resto de alumnos.

La prueba piloto sirve para comprobar la fiabilidad, si los cuestionarios son comprensibles para los alumnos y si éstos pueden responder adecuadamente a dichos cuestionarios en los tiempos que se ha previsto.

Al ser un cuestionario, se calcula el Alpha de Crombach, en cada ítem o pregunta.

Tabla 10

Alpha de Crombach para cada ítem de las estrategias metacognitivas y cognitivas.

Alfa de Crombach	
CEM1	,738
CEM2	,748
CEM3	,780
CEM4	,720
CEM5	,780
CEM6	,764
CEM7	,748
CEM8	,716
CEM9	,790
CEM10	,723
CEM11	,790
CEM12	,725
CEM13	,729
CEM14	,721
CEM15	,731
Alfa de Crombach	
CEC1	,723
CEC2	,722
CEC3	,747
CEC4	,704
CEC5	,780
CEC6	,764
CEC7	--
CEC8	--
CEC9	,761
CEC10	,763

En el conocimiento-uso de estrategias metacognitivas los valores del Alpha de Crombach, oscilan entre 0,716 y 0,790. Es decir son superiores al valor 0,7 y podemos considerarlos adecuados.

En el conocimiento-uso de estrategias cognitivas los valores que podemos considerar válidos se encuentran entre 0,704 y 0,780. En el caso de la variables CEC7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas. (Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes) sólo han respondido 4 alumnos y en el de la variable CEC8= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas. (Qué hacer cuando encuentras una frase que no entiendes) no hay respuestas, por lo que no podemos calcular dicho valor.

En el cuestionario de conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas los alumnos no presentan ninguna dificultad al contestarlo. La mayoría de los alumnos responden en 10 minutos, en vez de en los quince que tienen para ello.

En la ficha cuestionario, aparentemente tampoco hay ninguna dificultad y se contesta en un tiempo que oscila entre 40 y 50 minutos, dependiendo de los alumnos/as.

Al corregir las preguntas se pueden contemplar tres aspectos relacionados con la pregunta 6, la pregunta 7 y la pregunta 8.

En la pregunta 6: CEC6: **Subraya en la lectura con lápiz el inicio de la historia y con bolígrafo subraya el final de la historia.** Estrategia Cognitiva de Organización. Un 13,3% (6 alumnos) señala la primera palabra y la última. Por ello se cambia la pregunta final para valorar la variable CEC6, quedando del siguiente modo: **Subraya en la lectura con lápiz el inicio ó introducción de la historia y con bolígrafo subraya el final o desenlace de la historia.**

En las preguntas 7 y 8 los alumnos contestan a las preguntas correspondientes a las variables CEC7 y CEC8, de manera positiva: “sí, he entendido todas “ y no contestaban a lo que han hecho cuando no conocen una palabra o una frase. Debido a la dificultad de la lectura estas repuestas no pueden corresponder con la realidad.

Expuesta la situación el grupo de expertos deciden dejar la pregunta 7 variando la pregunta CEC7: Cuando no has entendido alguna palabra de la lectura, ¿qué has hecho para poder seguir leyendo? y dirigirles a que tengan que contestar algo ante una dificultad. Respecto a la pregunta 8 se decide eliminarla del cuestionario.

Además se propone una pregunta **¿Cuál es el título de la lectura?**, que sirva de motivación y pueda centrar mejor la tarea de los alumnos aunque no sea valorada; ya que es obvio que todos van a contestar bien dicha pregunta al tener la respuesta en el texto. Al grupo de expertos les parece adecuado y el cuestionario final queda conformado por diez preguntas, sin que sea evaluada esa pregunta denominada pregunta 0.

La nueva ficha-cuestionario queda con la siguiente estructura:

Pregunta 0: **¿Cual es el título de la lectura?**

Pregunta 1: CEC1: **¿Hay dibujos en la lectura?¿Qué te cuentan?.** Estrategia Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones).

Pregunta 2: CEC2: **¿Cuál es la idea más importante que aparece en la historia?.** Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal).

Pregunta 3: CEC3: **¿Qué otras ideas te cuenta la lectura?.** Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias).

Pregunta 4: CEC4: **¿Qué personajes hay en la lectura?.**Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes).

Pregunta 5: CEC5: **Haz un resumen de la lectura con tus palabras.** Estrategia Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen).

Pregunta 6: CEC6: **Subraya en la lectura con lápiz el inicio ó introducción de la historia y con bolígrafo subraya el final o desenlace de la historia..** Estrategia Cognitiva de Organización (Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace).

Pregunta 7: CEC7: **¿Cuando no has entendido alguna palabra de la lectura, ¿qué has hecho para poder seguir leyendo?** Estrategia Cognitiva de Resolución de problemas (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).

Pregunta 8: CEC8: **Cuando pasaste a leer la segunda hoja pensaste ¿cómo terminará la historia?. ¿Qué final se te ocurrió?.** Estrategia Cognitiva de Elaboración (Realizar una inferencia a partir de un información).

Pregunta 9: CEC9: **Mientras leías la historia te has preguntado ¿qué sabías de las montañas, de la vida de los pastores, o de otras cosas que hayan aparecido en la lectura?. Explicalo.** Estrategia Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura). (Ver Anexo L).

5.7. Sesiones para pasar el cuestionario de conocimiento-uso de estrategias de lectura en alumnos y alumnas de 10 -11 años.

Se realizan dos sesiones en cada grupo de alumnos de la muestra, lo que consiste en 40 sesiones de 55 minutos cada una. Todas ellas se llevan a cabo por la investigadora en el periodo escolar de febrero a abril del año 2013. En las sesiones, para cumplimentar los instrumentos de evaluación, se comienza siempre de la misma manera. Primero se crea un clima de confianza con los alumnos y se les expone el motivo por el que van a colaborar en el estudio. Se les explica que tienen que realizar dos pruebas, no examen, en dos mañanas,

a primera hora y se les pide su ayuda para realizar este estudio. Además se les expone que dicho estudio es muy importante, pues va a servir para conocer cómo comprenden los niños y niñas de 10-11 años, con el fin de ayudarles a ellos y a otros niños a leer mejor, a aprender y a estudiar de manera más fácil.

En la primera sesión, se pasa el test ECL-2 de 30 minutos de duración y se hace un descanso de 5 minutos. A continuación, se aplica el cuestionario de conocimiento uso de estrategias Lectoras metacognitivas, sin marcar un tiempo a los alumnos, la mayoría de los alumnos (el 90%) lo realizan en 15 minutos y sólo un 10% de la muestra total necesitó más de ese tiempo 20 minutos.

En la segunda sesión se realiza ficha cuestionario para evaluar el conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas durante los 50 minutos, unos terminan antes que otros y a los que terminan se les pide que hagan unos dibujos sobre el texto, con el fin de mantenerlos entretenidos.

Después de pasar las fichas cuestionario final en el primer centro, se eligieron 10 pruebas al azar y con los criterios de evaluación que se habían realizado se corrigieron esas pruebas por cinco expertos del grupo. Las pruebas fueron calificadas por ellos, se calculó el índice de Kendall en las nueve preguntas (ver Anexo M).

5. 8. Análisis descriptivo

El estudio estadístico se ha realizado utilizando el paquete estadístico IBM SPSS, versión 20.0. La distribución de la muestra se recoge en los siguientes datos estadísticos descriptivos.

5.8.1. Población y análisis descriptivo de la muestra

La población estaría constituida por los alumnos de 10 y 11 años que cursan quinto de primaria, en la comunidad de Madrid.

La muestra, está compuesta por 410 sujetos. Los cuales se encuentran cursando quinto de primaria en siete centros de la zona sureste de Madrid capital (barrio de Moratalaz). Esta zona se ha elegido por varios motivos, la investigadora conoce muchos de los colegios por circunstancias personales y profesionales y hay más posibilidades de que se facilite realizar el estudio en ellos. Los colegios a los que se les solicita llevar a cabo el estudio presentan una característica común, las familias que pertenecen a los colegios son de una clase socioeconómica media. De este modo se puede tener controlada la variable socioeconómica, ya que esta variable puede tener influencia en los resultados y por ello es conveniente controlarla.

Los colegios que finalmente colaboran en el estudio son dos colegios públicos y cinco colegios concertados-concertados. Los nombres de los centros no se indican, por voluntad expresa de éstos, ya que quieren mantener en todo momento su confidencialidad en la participación en el estudio.

Del total de 410 alumnos, 125 pertenecen a centros públicos y 285 pertenecen a centros concertados concertados. En la zona elegida de la muestra de estudio no hay centros privados, los que lo fueron en su día actualmente son concertados. Según el sexo en la muestra tenemos 213 chicos y 196 chicas y respecto a los periodos de nacimiento, éstos se distribuyen de la siguiente forma: en el primer trimestre cumplieron los años 75 de los sujetos, en el segundo trimestre, 132, en el tercer trimestre 91 y en el cuarto trimestre 110.

Con el fin de controlar la variable edad se han suprimido del estudio a todos los alumnos y alumnas repetidores.

El modo de presentar los resultados es, en primer lugar, a través de las siguientes tablas: 1, 2 y 3. En dichas tablas se presentan las categorías, en las que podemos clasificar los datos, de la muestra utilizada. Estas categorías se consideran relevantes, por su posible relación con la comprensión lectora y las estrategias de lectura, que presentan los alumnos de esta muestra.

Nos referimos a las categorías: tipo de centro en el que se estudia, sexo y periodo de nacimiento dentro del año escolar. En las tablas: 1, 2 y 3 se presentan estas categorías con las puntuaciones obtenidas, tanto a nivel de frecuencia, el número de sujetos como a nivel de porcentaje. Cuando en alguna de las tablas aparece la fila "perdidos" significa que algún sujeto no tiene respuesta en la variable analizada. Por ejemplo en la tabla 2: la característica género, tiene un caso perdido.

Tabla 11

Tipo de centro educativo de la muestra de estudio.

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	125	30,5	30,5	30,5
	Privado-concertado	285	69,5	69,5	100,0
	Total	410	100,0	100,0	

Tabla 12*Género de la muestra de estudio.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Chico	213	52,0	52,1	52,1
	Chica	196	47,8	47,9	100,0
	Total	409	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		410	100,0		

Tabla 13*Periodo de nacimiento de la muestra de estudio.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	enero-febrero-marzo	75	18,3	18,4	18,4
	abril-mayo-junio	132	32,2	32,4	50,7
	julio-agosto-septiembre	91	22,2	22,3	73,0
	octubre-noviembre-diciembre	110	26,8	27,0	100,0
	Total	408	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	0,5		
Total		410	100,0		

5.8.2. Gráfico de sectores.

A continuación se muestran los gráficos que representan los porcentajes relatados en las tablas de frecuencias.

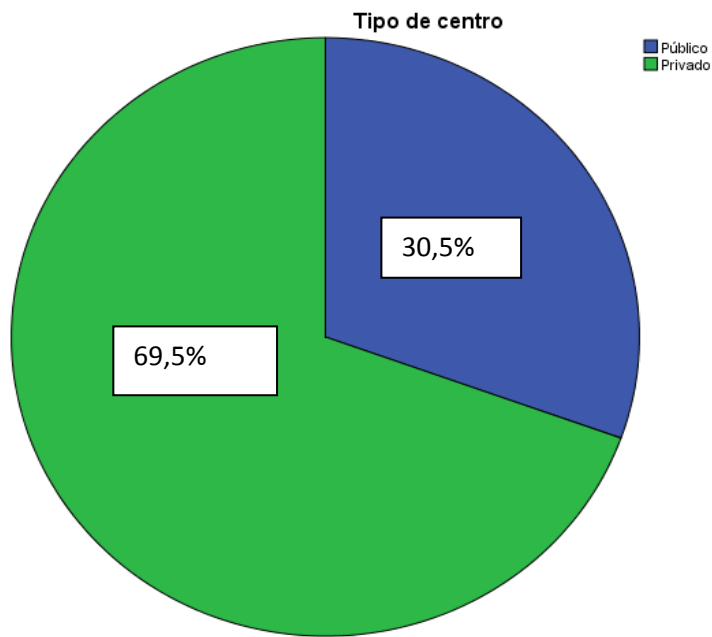


Figura 9: Porcentaje de tipo de centro. Corresponde con la tabla 1.

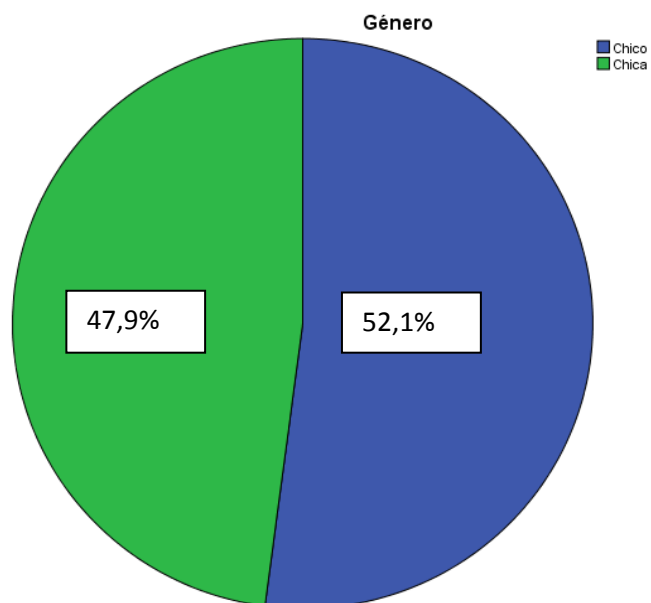


Figura 10: Porcentaje de género. Corresponde con la tabla 2.

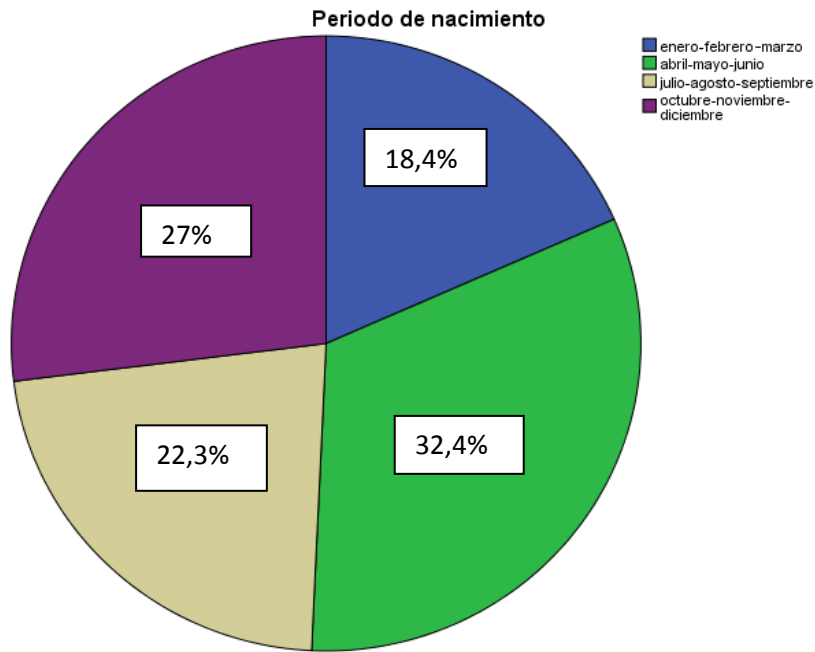


Figura 11: Porcentaje de periodo de nacimiento. Corresponde con la tabla 3.

5.8.3. Descripción de la variable independiente comprensión lectora y de las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras.

5.8.3.1. Descripción de la variable independiente comprensión lectora:

En este apartado hemos realizado el análisis descriptivo de la variable comprensión lectora, expresada en puntuación directa: ECL-2_Directa (cuyos valores oscilan entre 4 y 27 puntos) y en puntuación percentil: ECL-2_Percentil (cuyos valores oscilan entre 1 y 99). En primer lugar hemos calculado el valor mínimo y máximo que presenta la muestra así como la media y la desviación típica.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la Comprensión Lectora.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ECL-2_Directa	410	4	27	15,33	4,553
ECL-2_Percentil	410	1	99	57,36	28,643

A continuación vamos a presentar los datos descriptivos (frecuencias y porcentajes) de la variable comprensión lectora presentados en puntuación directa y en puntuación percentil.

Para ello podemos ver las tablas 5 y 6 que se ponen a continuación.

Tabla 15

Frecuencias y porcentajes de la variable comprensión lectora expresada en puntuación directa.

ECL-2_Directa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	2	,5	,5	,5
	5	2	,5	,5	1,0
	6	1	,2	,2	1,2
	7	16	3,9	3,9	5,1
	8	9	2,2	2,2	7,3
	9	20	4,9	4,9	12,2
	10	15	3,7	3,7	15,9
	11	19	4,6	4,6	20,5
	12	38	9,3	9,3	29,8
	13	27	6,6	6,6	36,4
	14	27	6,6	6,6	43,0
	15	34	8,3	8,3	51,3
	16	28	6,8	6,8	58,1
	17	41	10,0	10,0	68,1
	18	25	6,1	6,1	74,2
	19	22	5,4	5,4	79,6

ECL-2_Directa

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
20	32	7,8	7,8	87,4
21	10	2,4	2,4	89,8
22	18	4,4	4,4	94,2
23	9	2,2	2,2	96,4
24	10	2,4	2,4	98,8
25	3	,8	,8	99,6
26	1	,2	,2	99,8
27	1	,2	,2	100,0
Total	410	100,0	100,0	

Tabla 16

Frecuencias y porcentajes de la variable comprensión lectora expresada en puntuación percentil.

ECL-2_Percentil			Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Frecuencia	Porcentaje		
1	4	1,0	1,0	1,0
2	1	,2	,2	1,2
5	16	3,9	3,9	5,1
10	9	2,2	2,2	7,3
15	35	8,5	8,5	15,9
25	19	4,6	4,6	20,5
35	38	9,3	9,3	29,8
45	27	6,6	6,6	36,3
50	27	6,6	6,6	42,9

ECL-2			Porcentaje	Porcentaje
Percentil	Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado
60	34	8,3	8,3	51,2
65	28	6,8	6,8	58,0
70	41	10,0	10,0	68,0
80	25	6,1	6,1	74,1
85	22	5,4	5,4	79,5
90	42	10,2	10,2	89,8
95	18	4,4	4,4	94,1
97	9	2,2	2,2	96,3
99	15	3,7	3,7	100,0
Total	410	100,0	100,0	

5.8.3.2. Histogramas de las frecuencias de la variable comprensión lectora

A continuación se muestran los gráficos que representan los porcentajes relatados en las tablas de frecuencias.

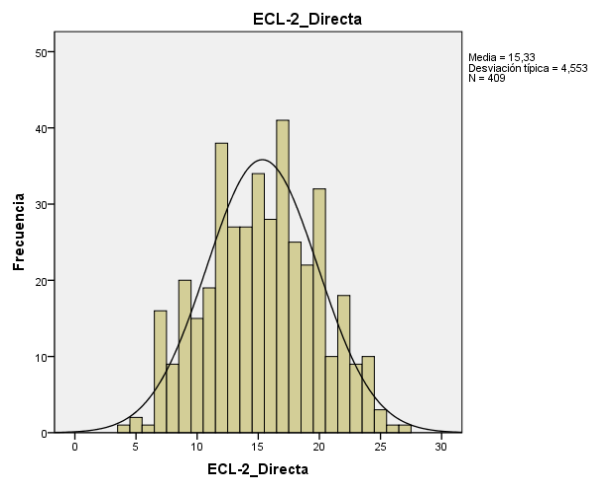


Figura 12: Histograma de las frecuencias de la variable comprensión lectora

Expresada en puntuación directa. Corresponde con la tabla 5.

5.8.3.3. Análisis descriptivo de las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas.

Las variables dependientes **conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas** que vamos a analizar son:

CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Identificación de ideas y personajes para comprender el texto).

CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Saber identificar ideas principales).

CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Cómo realizar un resumen).

CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).

CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).

CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).

CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

CEM10=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).

CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación

(Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).

CEM12=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura).

CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)

CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación
(Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).

CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

Las variables se valoran con las puntuaciones ordinales: Inadecuado (1), Poco adecuado (2) y Adecuado (3). (Anexo G)

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
CEM1	403	1	3	1,89	,884
CEM2	403	1	3	2,53	,578
CEM3	403	1	3	2,53	,616
CEM4	407	1	3	2,50	,595
CEM5	391	1	3	2,43	,723
CEM6	402	1	3	2,70	,533
CEM7	399	1	3	2,42	,769
CEM8	403	1	3	2,75	,521
CEM9	399	1	3	2,66	,589
CEM10	393	1	3	2,76	,586

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
CEM11	398	1	3	1,72	,664
CEM12	403	1	3	2,04	,796
CEM13	397	1	3	2,52	,588
CEM14	402	1	3	2,75	,487
CEM15	398	1	3	2,52	,705

Para poder ver los datos descriptivos (frecuencias y porcentajes) de modo más claro se han presentado los datos de cada variable en las siguientes tablas.

Tabla 18

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM1= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Identificación de ideas y personajes para comprender el texto).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	181	44,1	44,9	44,9
	Poco Adecuado	84	20,5	20,8	65,8
	Adecuado	138	33,7	34,2	100,0
	Total	403	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,7		
Total		410	100,0		

Tabla 19

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM2= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.(Saber identificar ideas principales).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	17	4,1	4,2	4,2
	Poco Adecuado	157	38,3	39,0	43,2
	Adecuado	229	55,9	56,8	100,0
	Total	403	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,7		
Total		410	100,0		

Tabla 20

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM3= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.(Cómo realizar un resumen).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	26	6,3	6,5	6,5
	Poco Adecuado	136	33,2	33,7	40,2
	Adecuado	241	58,8	59,8	100,0
	Total	403	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,7		
Total		410	100,0		

Tabla 21

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM4 = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	21	5,1	5,2	5,2
	Poco	163	39,8	40,0	45,2
	Adecuado				
	Adecuado	223	54,4	54,8	100,0
	Total	407	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,7		
Total		410	100,0		

Tabla 22

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM5= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	54	13,2	13,8	13,8
	Poco Adecuado	115	28,0	29,4	43,2
	Adecuado	222	54,1	56,8	100,0
	Total	391	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	19	4,6		
Total		410	100,0		

Tabla 23

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM6= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	15	3,7	3,7	3,7
	Poco Adecuado	89	21,7	22,1	25,9
	Adecuado	298	72,7	74,1	100,0
	Total	402	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	8	2,0		
Total		410	100,0		

Tabla 24

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM7 = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.(Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	69	16,8	17,3	17,3
	Poco Adecuado	93	22,7	23,3	40,6
	Adecuado	237	57,8	59,4	100,0
	Total	399	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	11	2,7		
Total		410	100,0		

Tabla 25

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM8 = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	17	4,1	4,2	4,2
	Poco Adecuado	66	16,1	16,4	20,6
	Adecuado	320	78,0	79,4	100,0
	Total	403	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,7		
Total		410	100,0		

Tabla 26

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM9= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	24	5,9	6,0	6,0
	Poco Adecuado	89	21,7	22,3	28,3
	Adecuado	286	69,8	71,7	100,0
	Total	399	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	11	2,7		
Total		410	100,0		

Tabla 27

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM10= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	31	7,6	7,9	7,9
	Poco Adecuado	34	8,3	8,7	16,5
	Adecuado	328	80,0	83,5	100,0
	Total	393	95,9	100,0	
Perdidos	Sistema	17	4,1		
Total		410	100,0		

Tabla 28

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM11= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	160	39,0	40,2	40,2
	Poco	191	46,6	48,0	88,2
	Adecuado				
	Adecuado	47	11,5	11,8	100,0
	Total	398	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	12	2,9		
Total		410	100,0		

Tabla 29

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM12= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	120	29,3	29,8	29,8
	Poco Adecuado	148	36,1	36,7	66,5
	Adecuado	135	32,9	33,5	100,0
	Total	403	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,7		
Total		410	100,0		

Tabla 30

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM13= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	19	4,6	4,8	4,8
	Poco Adecuado	153	37,3	38,5	43,3
	Adecuado	225	54,9	56,7	100,0
	Total	397	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	13	3,2		
Total		410	100,0		

Tabla 31

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	10	2,4	2,5	2,5
	Poco Adecuado	80	19,5	19,9	22,4
	Adecuado	312	76,1	77,6	100,0
	Total	402	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	8	2,0		
Total		410	100,0		

Tabla 32

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEM15= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inadecuado	49	12,0	12,3	12,3
	Poco Adecuado	92	22,4	23,1	35,4
	Adecuado	257	62,7	64,6	100,0
	Total	398	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	12	2,9		
Total		410	100,0		

Una vez observados las frecuencias y porcentajes de estas variables (conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas) nos parece interesante destacar:

Las variables conocimiento-uso de estrategias de lectura metacognitiva, que presentan la máxima puntuación, Adecuado (3), se encuentra entre un 83,5% y un 76,1% del porcentaje de la muestra son:

-La variable CEM10=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización), presenta el porcentaje más alto, un 83,5% de porcentaje de la muestra.

-La variable CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura), obtiene un porcentaje, en el nivel Adecuado (3), de un 79,4%.

-La variable CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas), obtiene un porcentaje, en el nivel Adecuado (3), de 76,1%.

Las variables conocimiento-uso de estrategias de lectura metacognitiva, que presentan la máxima puntuación, Adecuado (3), entre un 75% y un 55%, son:

-La variable CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes) con un 74,1%.

-La variable CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura), con un 71,7%.

-La variable CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la importancia de comprobar cómo se ha realizado la comprensión) con un 64,6%.

-La variable CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Cómo realizar un resumen) con un 59,8%.

-La variable CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes) con un 59,4%.

-La variable CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales) con un 56,8%.

-La variable CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto)
con un 56,8%.

-La variable CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente) con un 54,9%.

-La variable CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).con un 54,8%.

-Las variables de conocimiento-uso de estrategias de lectura metacognitiva que presentan el mayor porcentaje en la mínima puntuación, Inadecuado (1), entre un 45% y un 30% son:

-La variable CEM1= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Identificación de ideas y personajes para comprender el texto) con un 44,9%.

-La variable CEM11= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto) con un 40,2%.

-La variable CEM12=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura) con un 29,8%.

5.8.3.4. Análisis descriptivo de las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas.

Las variables dependientes **conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas** que se van a analizar son:

CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Interpretar las ilustraciones).

CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.

(Identificar la idea principal).

CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar las ideas secundarias).

CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar los personajes).

CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Realizar un resumen).

CEC6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Organización.
(Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace).

CEC7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas.
(Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes).

CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Realizar una conclusión de la historia (inferencia)).

CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

Las variables competencia/uso de estrategias lectoras pueden tomar los siguientes valores ordinales: Muy Mal (1), Mal (2), Regular (3), Bien (4) y Muy Bien (5).

Tabla 33

Estadísticos descriptivos de las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
CEC1	402	1	5	3,70	,901
CEC2	387	1	5	3,33	,915
CEC3	354	1	5	3,09	,873
CEC4	397	1	5	4,01	,745
CEC5	388	1	5	3,37	,860
CEC6	368	1	5	3,31	1,193

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
CEC7	111	1	5	3,71	1,209
CEC8	389	1	5	2,86	1,349
CEC9	367	1	5	2,29	1,409

Al igual que se realizó con las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas, se van a mostrar las puntuaciones que obtienen las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC6, CEC7, CEC8, CEC9). Tanto a nivel de frecuencia como a nivel de porcentaje de la muestra. Dichos datos se pueden observar en la siguientes Tablas: 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40.

Tabla 34

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Mal	1	,2	,2	,2
	Mal	35	8,5	8,7	9,0
	Regular	129	31,5	32,1	41,0
	Bien	154	37,6	38,3	79,4
	Muy bien	83	20,2	20,6	100,0
	Total	402	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	8	2,0		
Total		410	100,0		

Tabla 35

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de *Focalización (Identificar la idea principal)*.

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Mal	16	3,9	4,1	4,1
	Mal	49	12,0	12,7	16,8
	Regular	137	33,4	35,4	52,2
	Bien	163	39,8	42,1	94,3
	Muy bien	22	5,4	5,7	100,0
	Total	387	94,4	100,0	
Perdidos	Sistema	23	5,6		
Total		410	100,0		

Tabla 36

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva (*Identificar las ideas secundarias*).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Mal	22	5,4	6,2	6,2
	Mal	46	11,2	13,0	19,2
	Regular	172	42,0	48,6	67,8
	Bien	106	25,9	29,9	97,7
	Muy bien	8	2,0	2,3	100,0

	Total	354	86,3	100,0
Perdidos	Sistema	56	13,7	
Total		410	100,0	

Tabla 37

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora de Focalización (Identificar los personajes).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Mal	5	1,2	1,3	1,3
	Mal	2	,5	,5	1,8
	Regular	72	17,6	18,1	19,9
	Bien	223	54,4	56,2	76,1
	Muy bien	95	23,2	23,9	100,0
	Total	397	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	13	3,2		
Total		410	100,0		

Tabla 38

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora de Focalización (Realizar un resumen).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Mal	14	3,4	3,6	3,6
	Mal	44	10,7	11,3	14,9
	Regular	127	31,0	32,7	47,7
	Bien	191	46,6	49,2	96,9

	Muy bien	12	2,9	3,1	100,0
	Total	388	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	22	5,4		
Total		410	100,0		

Tabla 39

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora de Organización (Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Mal	51	12,4	13,9	13,9
	Mal	31	7,6	8,4	22,3
	Regular	77	18,8	20,9	43,2
	Bien	171	41,7	46,5	89,7
	Muy bien	38	9,3	10,3	100,0
	Total	368	89,8	100,0	
Perdidos	Sistema	42	10,2		
Total		410	100,0		

Tabla 40

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de Problemas (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Mal	11	2,7	9,9	9,9
	Mal	2	,5	1,8	11,7

	Regular	29	7,1	26,1	37,8
	Bien	35	8,5	31,5	69,4
	Muy bien	34	8,3	30,6	100,0
	Total	111	27,1	100,0	
Perdidos	Sistema	299	72,9		
Total		410	100,0		

Tabla 41

Frecuencias y Porcentajes variable CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Realizar una inferencia a partir de un información).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Mal	107	26,1	27,5	27,5
	Mal	21	5,1	5,4	32,9
	Regular	122	29,8	31,4	64,3
	Bien	97	23,7	24,9	89,2
	Muy bien	42	10,2	10,8	100,0
	Total	389	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	21	5,1		
	Total	410	100,0		

Tabla 42

Frecuencias y Porcentajes de la variable CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Mal	173	42,2	47,1	47,1

	Mal	35	8,5	9,5	56,7
	Regular	67	16,3	18,3	74,9
	Bien	62	15,1	16,9	91,8
	Muy bien	30	7,3	8,2	100,0
	Total	367	89,5	100,0	
Perdidos	Sistema	43	10,5		
Total		410	100,0		

Las frecuencias de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas nos muestran algunos datos que nos parece importante reseñar:

-Las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas que presentan porcentajes más altos en la categoría de máxima puntuación, Muy bien (5), son:

-La variable CEC7*=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas.(Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes) con un 30,6%,

-La variable CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar los personajes), con un 23,9% y,

-La variable CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Interpretar las ilustraciones), que presenta un 20,6%.

-Las variables de conocimiento-uso de estrategias de lectura que presentan porcentajes válidos más altos en la categoría Bien (4) son:

- La variable CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar los personajes), con un 56,2%
- La variable CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Realizar un resumen), con 49,2%
- En ocho de las ocasiones en las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas, la frecuencia mayor se distribuye entre las categorías Bien (3) y Regular (2), como es el caso de las siguientes variables:
 - La variable CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Interpretar las ilustraciones), Bien 38,3%, Regular: 32,1%,
 - La variable CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar la idea principal), Bien 42,1%, Regular: 35,4%,
 - La variable CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar las ideas secundarias), Bien 29,9%, Regular: 48,6%,
 - La variable CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar los personajes), Bien 56,2%, Regular: 18,1%
 - La variable CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Realizar un resumen), Bien 49,2%, Regular: 32,7%.
 - La variable CEC6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Organización.
(Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace), Bien 46,5%,
Regular: 20,9%,

-La variable CEC7*=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas. (Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes), Bien 31,5%, Regular: 26,1%

-La variable CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Realizar una conclusión de la historia (inferencia), Bien 24,9% Regular: 31,4%.

-En la variable conocimiento-uso CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura), el porcentaje mayor se concentra en la categoría: Muy Mal: con un 47,1%.

**CEC7 Estrategia Cognitiva de resolución de problemas (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes) sólo ha sido contestada por 111 alumnos de los 410 de la muestra.*

5.8.4 Diagramas de barras de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras.

A continuación se muestran las figuras que representan los porcentajes relatados en las tablas de frecuencias de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas (Tablas:18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32) y de las estrategias lectoras cognitivas (Tablas 34,35,36,37,38,39,40, 41 y 42). En ellos se pueden apreciar, de manera gráfica, las conclusiones que se han comentado en el apartado anterior.

5.8.4.1. Diagramas de barras de los porcentajes de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas

CEM1

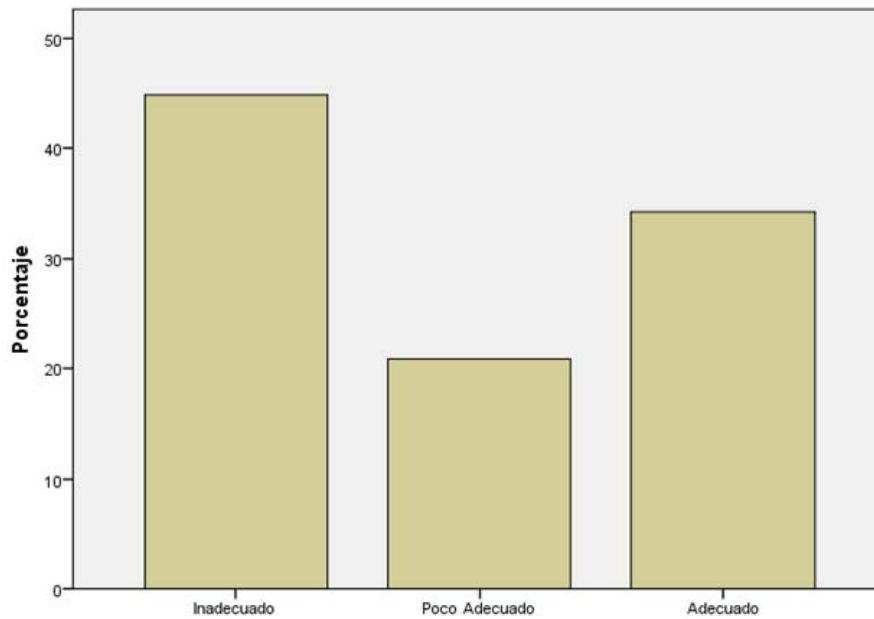


Figura 13: Porcentaje de la variable CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.(Identificación de ideas y personajes para comprender el texto).

CEM2

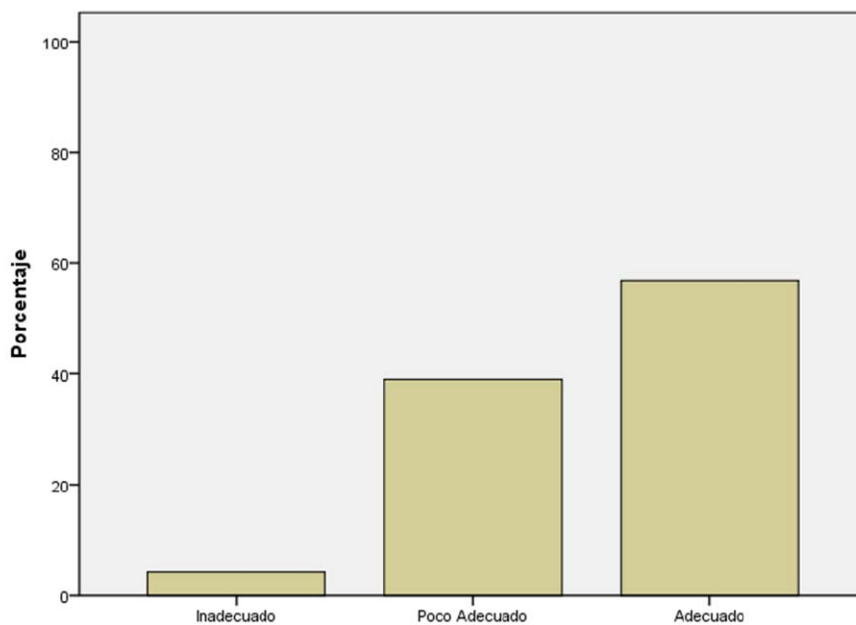


Figura 14: Porcentaje de la variable CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales).

CEM3

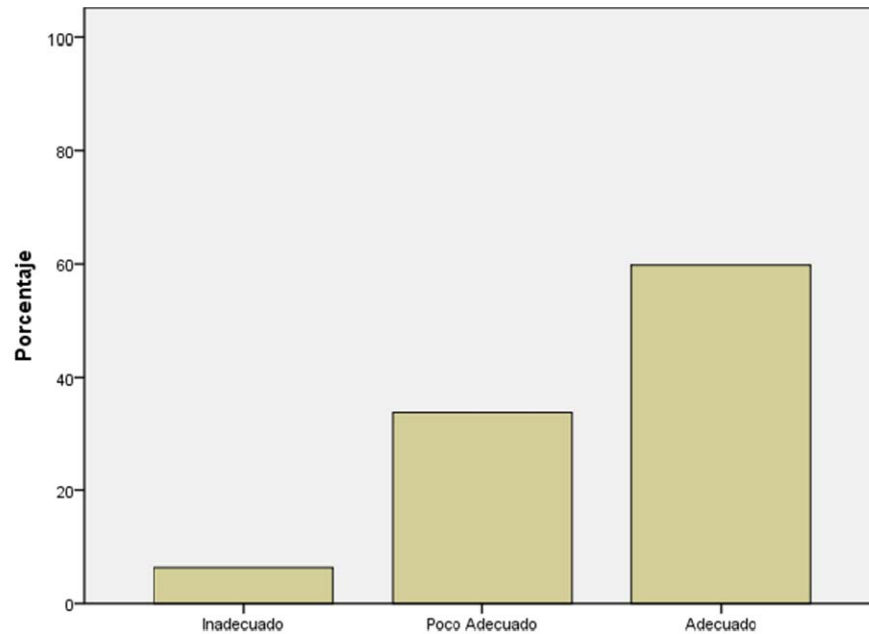


Figura 15: Porcentaje de la variable CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.(Cómo realizar un resumen).

CEM4

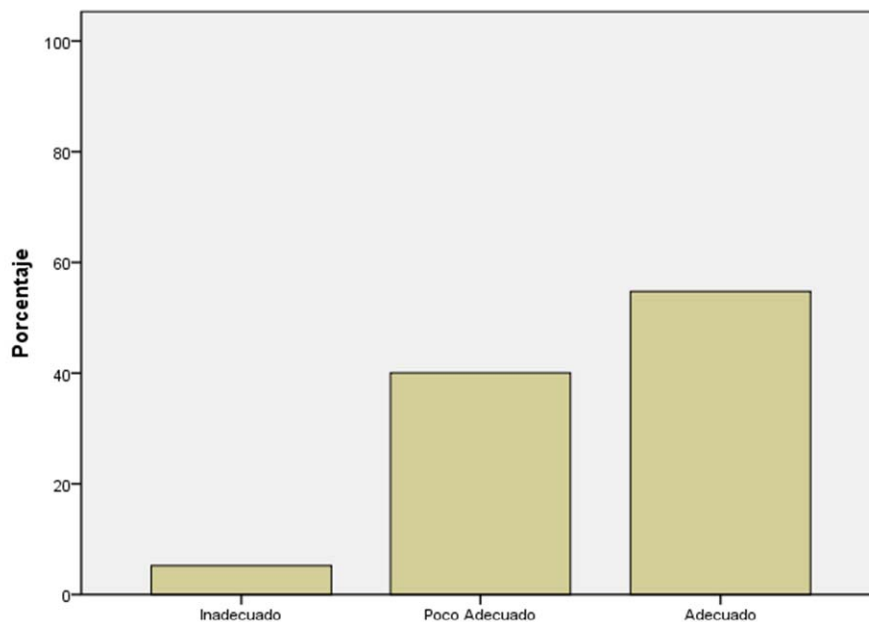


Figura 16: CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

CEM5

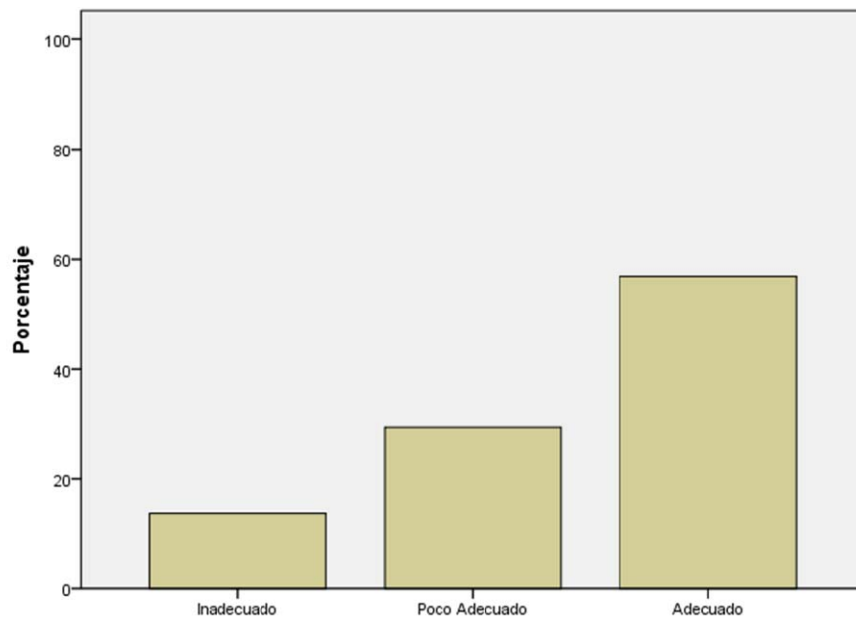


Figura 17: CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).

CEM6

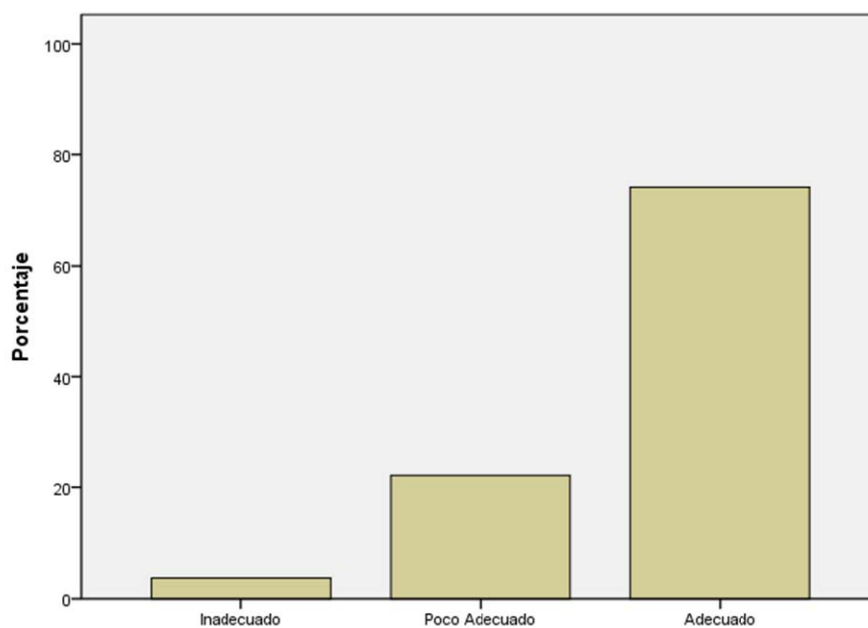


Figura 18: CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).

CEM7

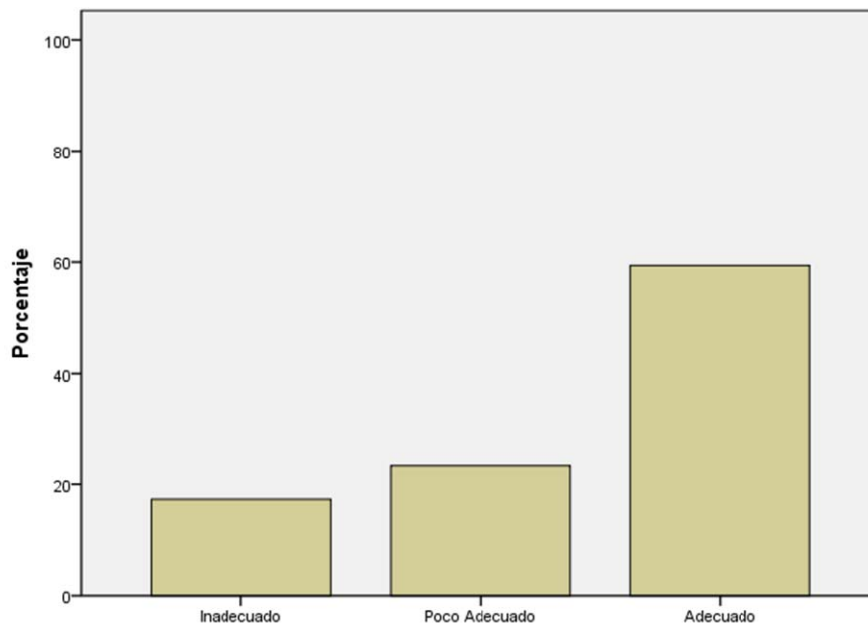


Figura 19: CEM7= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

CEM8

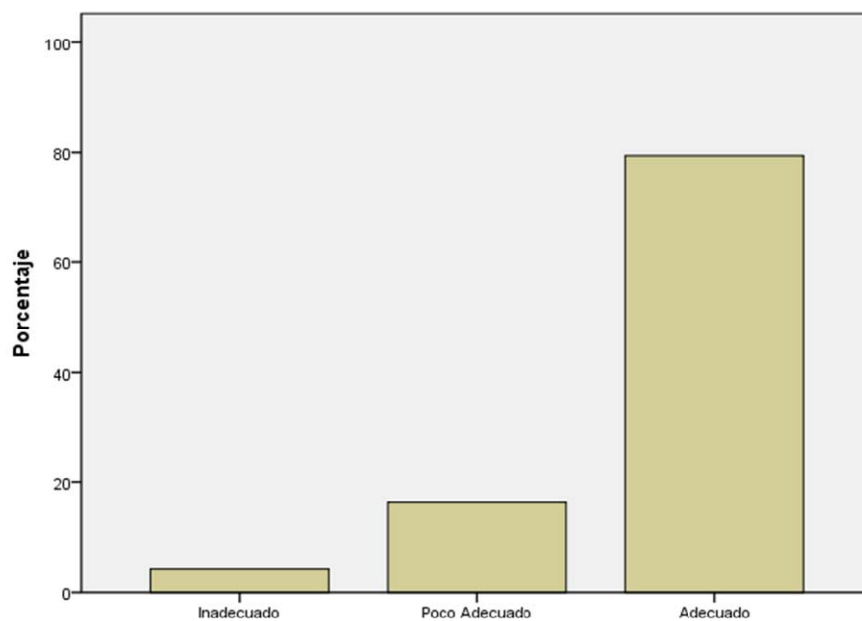


Figura 20: CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).

CEM9

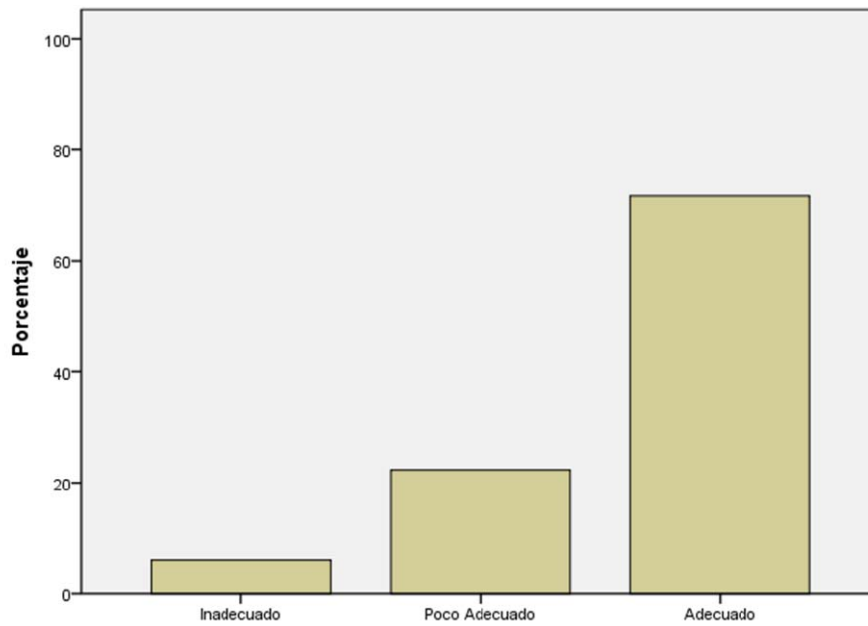


Figura 21: CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

CEM10

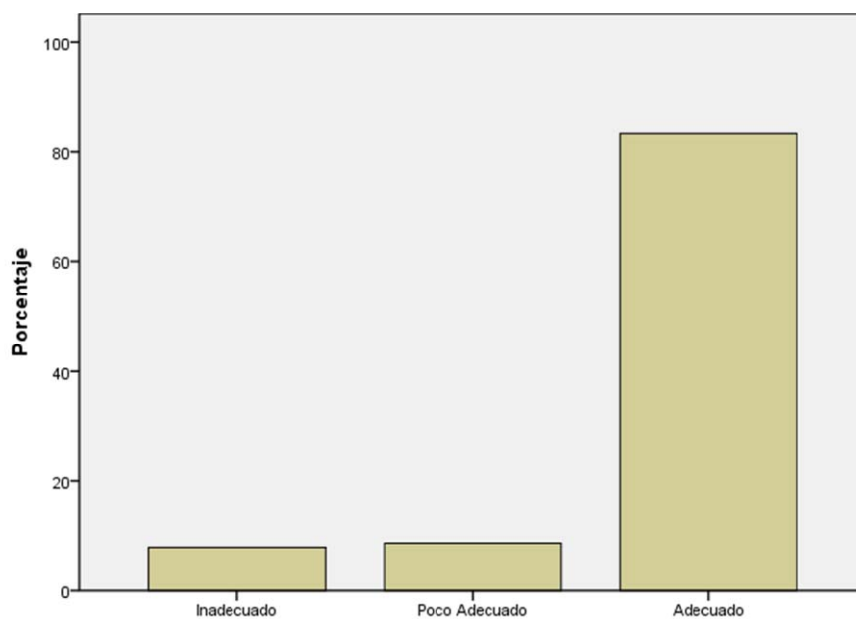


Figura 22: CEM10=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).

CEM11

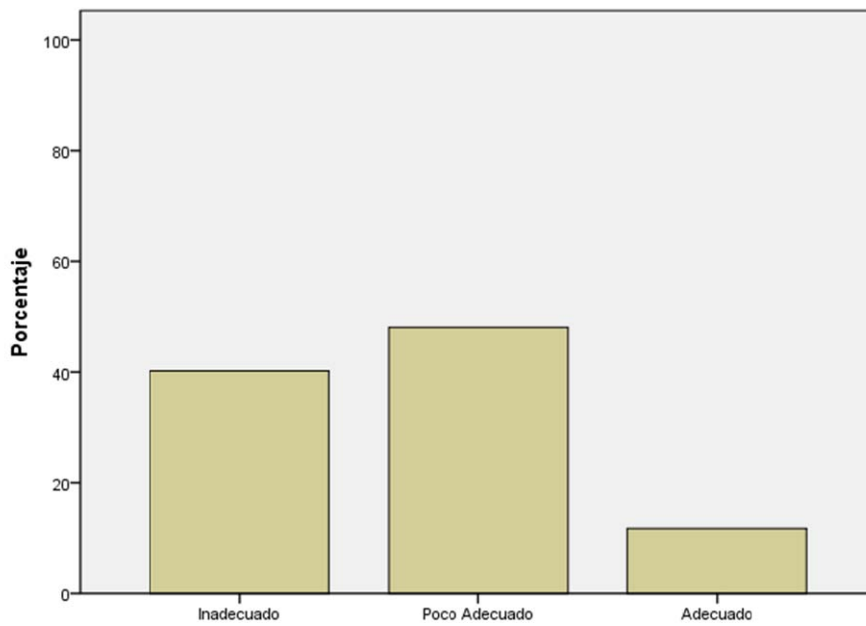


Figura 23: CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).

CEM12

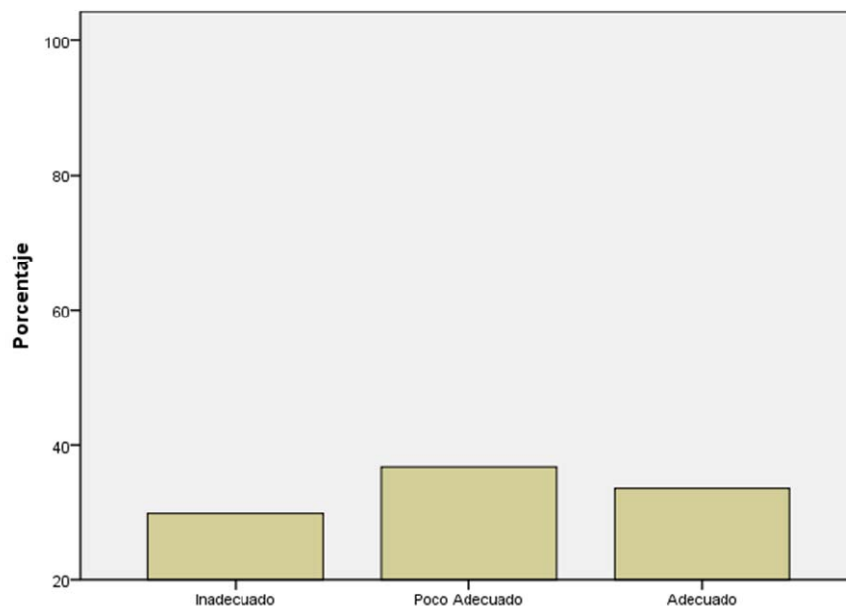


Figura 24: CEM12=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura).

CEM13

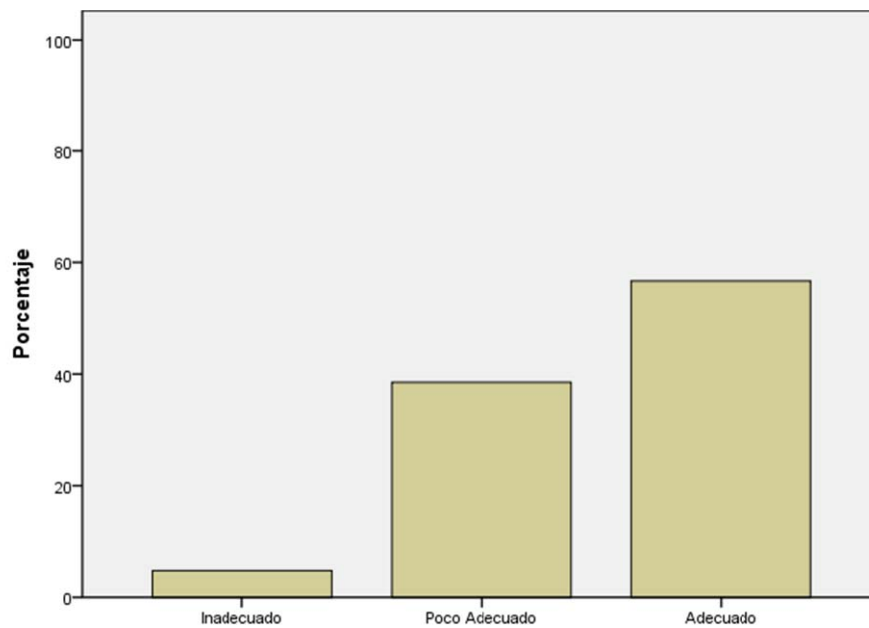


Figura 25: CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).

CEM14

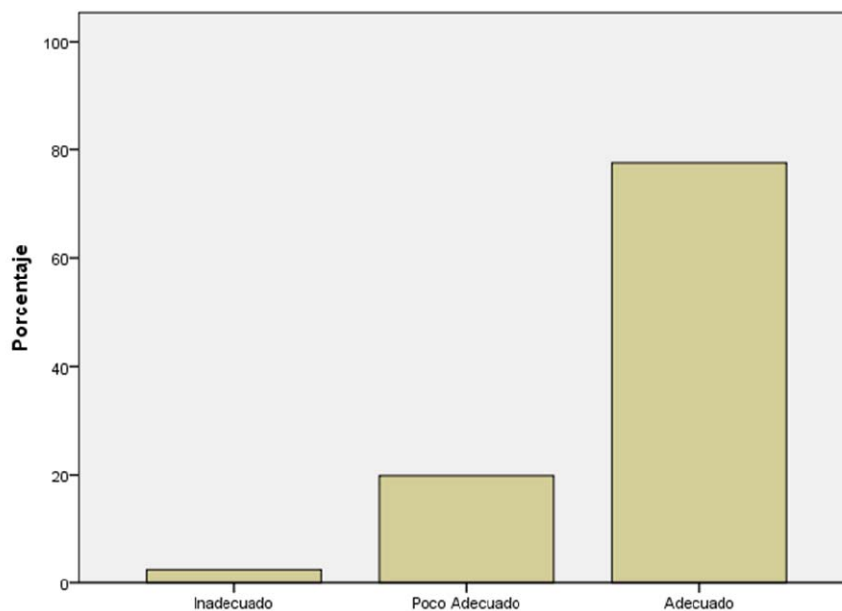


Figura 26: CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).

CEM15

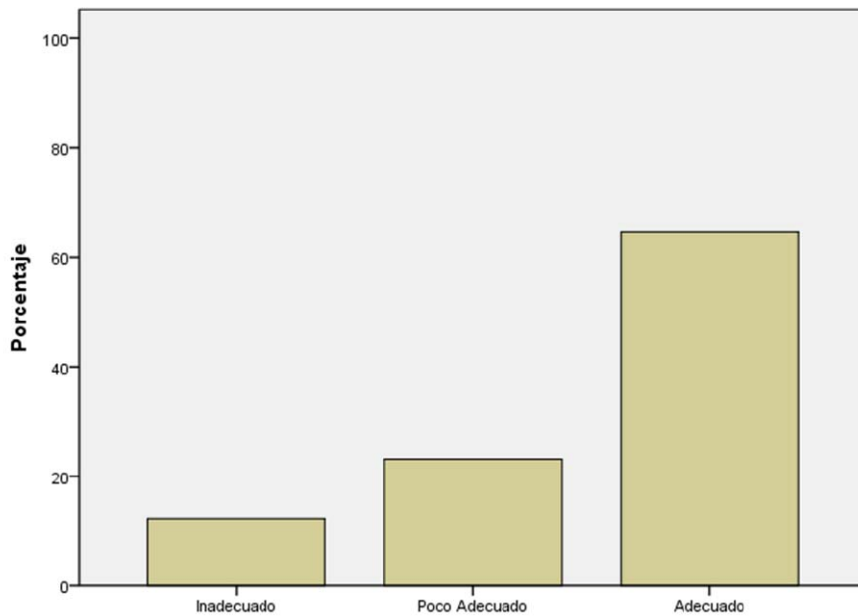


Figura 27: CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

5.8.4.2 Diagramas de barras de los porcentajes de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas.

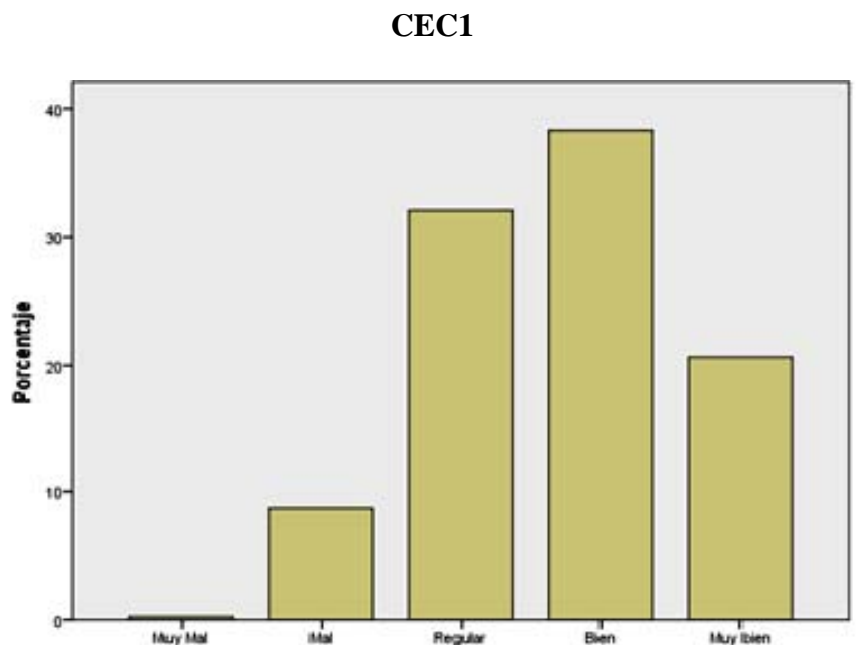


Figura 28: CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.

(Interpretar las ilustraciones).

CEC2

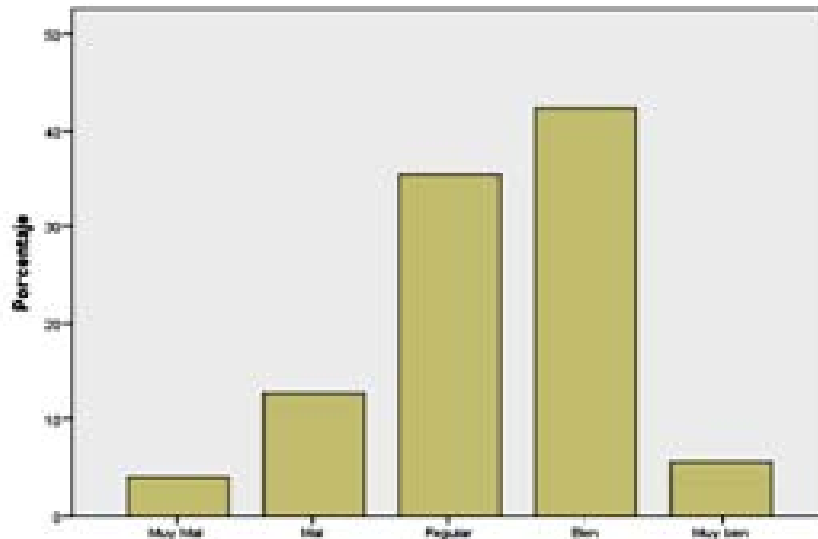


Figura 29: CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar la idea principal).

CEC3

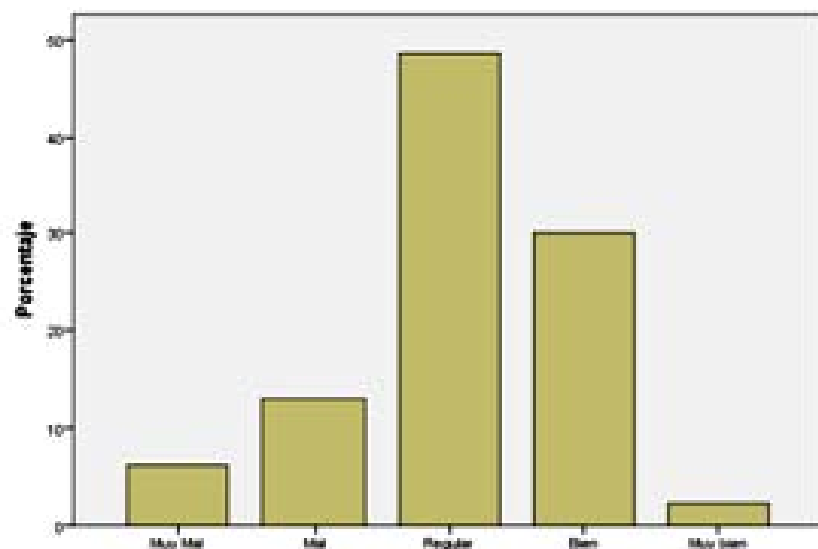


Figura 30: CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar las ideas secundarias).

CEC4

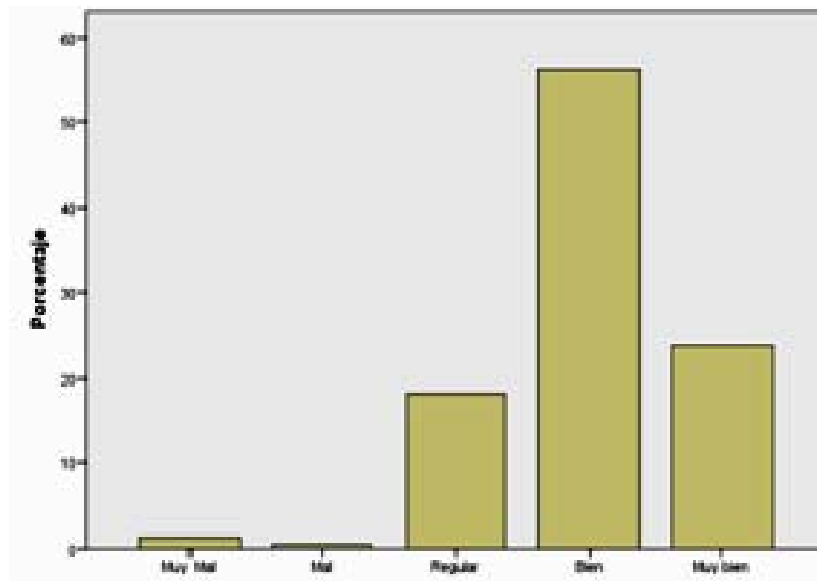


Figura 31: CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar los personajes).

CEC5

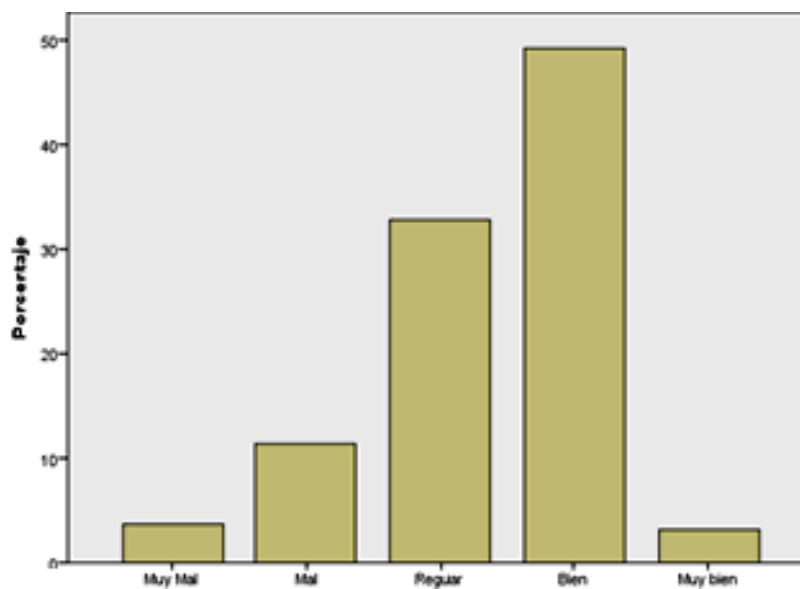


Figura 32: CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Realizar un resumen).

CEC6

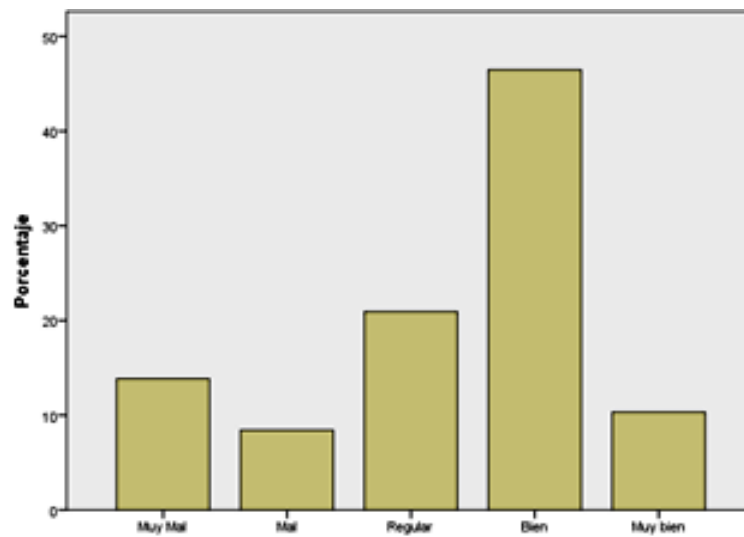


Figura 33: CEC6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Organización. (Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace).

CEC7

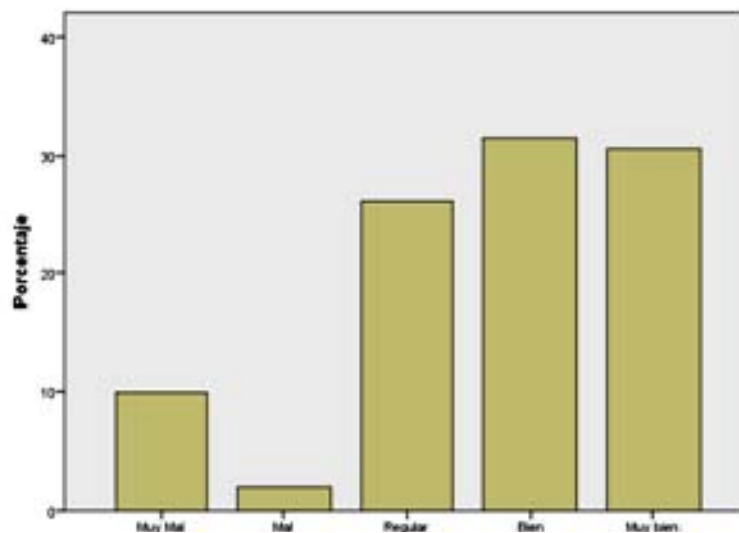


Figura 34: CEC7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas. (Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes).

CEC8

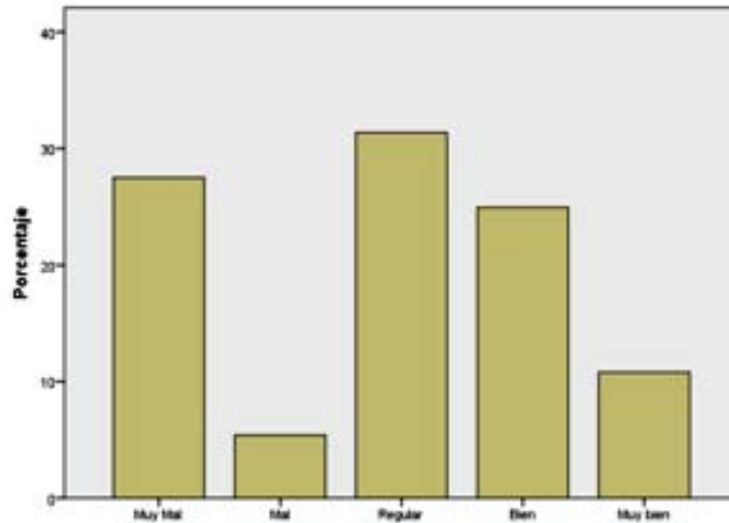


Figura 35: CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Realizar una conclusión de la historia (inferencia)).

CEC9

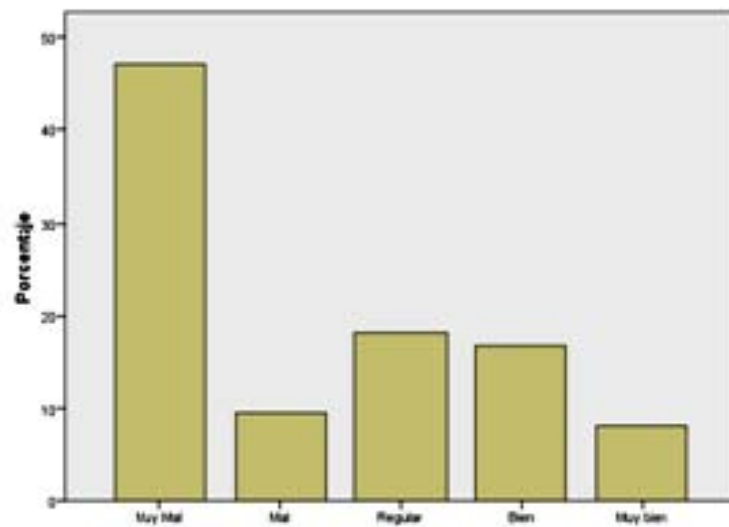


Figura 36: CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

5.8.5. Pruebas de Normalidad.

En primer lugar, debemos conocer si la distribución de las distintas variables es normal, ya que en función de los resultados de normalidad deben aplicarse un tipo de pruebas estadísticas u otras. Si la distribución de las variables es normal habrá que utilizar pruebas paramétricas y en caso contrario pruebas no paramétricas. Para poder confirmar la normalidad o la no normalidad de la distribución de las variables se aplica la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov.

La hipótesis para confirmar la normalidad se basa en la siguiente afirmación: si la probabilidad asociada a la prueba de Kolmogorov-Smirnov es superior a 0,05 la distribución de la variable es igual a la normal. Y si es inferior a 0,05 se puede establecer su no normalidad.

5.8.5.1. Prueba de Kolmogorov-Smirnov con las variables de conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas y la comprensión lectora.

A continuación se expone la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov para comprobar si la distribución de las variables referentes al Conocimiento-uso de las Estrategias lectoras Metacognitivas (CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15) se corresponde a una distribución normal.

Tabla 43

Prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov de las variables: (CEM1 a CEM15).

CEM1	CEM2	CEM3	CEM4
------	------	------	------

N		403	403	403	407
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,89	2,53	2,70	2,04
	Std. Deviation	,884	,578	,616	,796
Most Extreme Differences	Absolute	,293	,362	,374	,222
	Positive	,293	,250	,224	,202
	Negative	-,237	-,362	-,374	-,222
Kolmogorov-Smirnov Z		5,880	7,267	7,503	7,046
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
		CEM5	CEM6	CEM7	CEM8
N		391	402	399	403
Normal Parameters ^{a,b}	2,42	2,04	2,42	2,66	2,42
	,723	,796	,769	,521	,769
Most Extreme Differences	,353	,222	,368	,477	,368
	,215	,202	,226	,317	,226
	-,353	-,222	-,368	-,477	-,368
Kolmogorov-Smirnov Z		9,065	9,065	7,356	9,577
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
		CEM9	CEM10	CEM11	CEM12
N		399	393	398	403
Normal Parameters ^{a,b}	2,66	2,76	1,72	2,04	1,72
	,589	,586	,664	,796	,664
Most Extreme Differences	,437	,496	,264	,222	,264
	,280	,338	,262	,202	,262
	-,437	-,496	-,264	-,222	-,264
Kolmogorov-Smirnov Z		8,727	9,838	5,258	4,454
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
		CEM13	CEM14	CEM15	
N		397	402	398	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,52	2,75	2,52	
	Std. Deviation	,588	,487	,705	
Most Extreme Differences	Absolute	,360	,471	,397	

	Positive	,244	,305	,249
	Negative	-,360	-,471	-,397
Kolmogorov-Smirnov Z		7,172	9,451	7,912
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000

		ECL-2_Percentil
N		410
Parámetros normales ^{a,b}	Media	57,36
	Desviación típica	28,643
Diferencias más extremas	Absoluta	,107
	Positiva	,089
	Negativa	-,107
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,175
Sig. asintót. (bilateral)		,000

Se puede observar que todas las variables presentan una probabilidad asociada al estadístico inferior a 0,05 (mirar la fila significación asintótica: Asymp. Sig.).

5.8.5.2 Prueba de Kolmogorov-Smirnov con las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas.

Con los resultados que nos proporciona esta prueba podemos comprobar los valores que presentan las variables de Conocimiento-uso de Estrategias lectoras Cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC6, CEC7, CEC8, CEC9). Todas las variables presentan una probabilidad asociada al estadístico inferior a 0,05, como se puede comprobar a continuación en la tabla (mirar la fila significación asintótica: Asymp. Sig.). Por lo que se puede confirmar que se corresponde con una distribución no normal.

Tabla 44

Prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov de las variables: (CEC1 a CEC9).

		CEC1	CEC2	CEC3	
N		402	387	354	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,70	3,33	3,09	
	Std. Deviation	,901	,915	,873	
Most Extreme Differences	Absolute	,218	,248	,267	
	Positive	,193	,174	,219	
	Negative	-,218	-,248	-,267	
Kolmogorov-Smirnov Z		4,376	4,870	5,018	
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	
		CEC4	CEC5	CEC6	CEC7
N		397	388	368	111
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,01	3,37	3,31	3,71
	Std. Deviation	,745	,860	1,193	1,209
Most Extreme Differences	Absolute	,296	,292	,286	,216
	Positive	,266	,201	,178	,143
	Negative	-,296	-,292	-,286	-,216
Kolmogorov-Smirnov Z		5,890	5,747	5,495	2,274
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
		CEC8	CEC9		
N		389	367		
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,86	2,29		
	Std. Deviation	1,349	1,409		
Most Extreme Differences	Absolute	,212	,292		
	Positive	,191	,292		
	Negative	-,212	-,179		
Kolmogorov-Smirnov Z		4,180	5,600		
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000		

5.8.5.3. Conclusiones de la normalidad de la distribución de las variables a estudio.

Tanto en las variables de Conocimiento-uso de las Estrategias lectoras Metacognitivas CEM (ver tabla 43), como en las variables Conocimiento-uso de las Estrategias lectoras Cognitivas CEC (ver tabla 44) la probabilidad asociada, a los estadísticos aplicados, es inferior a 0.05. Por lo que no se puede confirmar esa normalidad y por tanto, lo adecuado para el estudio estadístico es aplicar pruebas no paramétricas.

5.9 Análisis correlacional no paramétrico. Correlación de Spearman

Se ha realizado una correlación de Spearman, con el fin de conocer si existe alguna relación entre la variable comprensión lectora ECL-2 (expresada como puntuación directa ECL-2_Directa y como puntuación percentil ECL-2_Percentil) y las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas:

CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Identificación de ideas y personajes para comprender el texto).

CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Saber identificar ideas principales).

CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Cómo realizar un resumen).

CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).

CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).

CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).

- CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.**
(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).
- CEM10=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.**
(Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).
- CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación**
(Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).
- CEM12=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación**
(Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura).
- CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión**
(Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)
- CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación**
(Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).
- CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.**
(Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

y entre la comprensión lectora y las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas.

- CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.**
(Interpretar las ilustraciones).
- CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.**
(Identificar la idea principal).
- CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.**
(Identificar las ideas secundarias).
- CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.**
(Identificar los personajes).
- CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.**
(Realizar un resumen).
- CEC6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Organización.**
(Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace).
- CEC7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas.**
(Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes).
- CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.**

(Realizar una conclusión de la historia (inferencia).

CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

El valor de la correlación de Spearman se interpreta igual que el de Pearson. Los valores pueden variar entre -1 y +1. El cero es la ausencia de correlación entre las variables analizadas. Para que el valor de la correlación sea significativo, su probabilidad asociada debe ser inferior a 0,05 (fila significación bilateral). En las tablas se encuentran marcados estos valores significativos con asteriscos, cuando la probabilidad asociada es inferior a 0,05 se señala con un asterisco y cuando es inferior a 0,01 se señala con dos asteriscos.

5.9.1. Las correlaciones de la variable comprensión lectora ECL_2 y las variables de conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM1 a CEM15).

Estas correlaciones se pueden observar en la **tabla 45** (ver Anexo N).

Doce variables de estudio (80%), se correlacionan de modo positivo con la comprensión lectora: (unas variables presentan mayor correlación con una probabilidad asociada inferior a un 0,01 y otras con una probabilidad asociada inferior a un 0,05)

- **CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.**
(Saber identificar ideas principales).
- **CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación**
(Cómo realizar un resumen).
- **CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.**
(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).
-

- **CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión**
 - (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).
- **CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.**
 - (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).
 -
- **CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.**
 - (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).
- **CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.**
 - (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).
- **CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.**
 - (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).
- **CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación**
 - (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).
- **CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión**
 - (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)
- **CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación**
 - (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).
- **CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.**
 - (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

-Tres de las variables de estudio no presentan correlacionan de modo positivo con la comprensión lectora:

- CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.**
 - (Identificación de ideas y personajes para comprender el texto).
- CEM10=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.**
 - (Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).
- CEM12=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación**
 - (Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura).

5.9.2 Las correlaciones que se presentan dentro de las variables Conocimiento-uso de Estrategias Metacognitivas.

Las variables Conocimiento-uso de Estrategias Metacognitivas lectoras Metacognitivas que no presentan correlaciones positivas con otras variables Conocimiento-uso de Estrategias Metacognitivas lectoras son:

- **CEM3**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
- (Cómo realizar un resumen).
- **CEM4**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
- (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).
- **CEM8**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
- (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).

Las variables Conocimiento-uso de Estrategias Metacognitivas lectoras que presentan correlaciones positivas con otras variables Conocimiento-uso de Estrategias Metacognitivas , ver **tabla 45** (Anexo N), son las siguientes:

1) Una sola correlación:

- CEM1 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Identificación de ideas y personajes para comprender el texto)	- CEM9 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).
- CEM2 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales). -	- CEM9 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).
- CEM7 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes). -	CEM6 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).
- CEM10 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).	CEM9 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).
- CEM11 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).	- CEM6 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).
- CEM12 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura).	- CEM5 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).

2) Dos correlaciones:

- CEM5 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).	CEM12 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura).
	CEM15 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).	CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).
	CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)

CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).	CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).
	CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).

-3) Tres correlaciones:

CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)	CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).
	CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).
	CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

-4) Más de tres correlaciones:

CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).	CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).
	CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

	CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).
	CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).

CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).	CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Identificación de ideas y personajes para comprender el texto).
	CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales).
	CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).
	CEM10=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).
	CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).
	CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).

5.9.3. Las correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC1.

La variable CEC1 Conocimiento-uso de Estrategia Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones), se correlaciona con seis variables, ver **tabla 45** (ver Anexo N).:

- La **variable comprensión lectora**
- La variable **CEM2=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales).
- La variable **CEM4=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).
- La variable **CEM6=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).
- La variable **CEM7 =** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).
- La variable **CEM13=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).

5.9.4. Las correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC2.

De la **tabla 46** (ver Anexo O) se pueden extraer los siguientes datos.La variable CEC2 Conocimiento-uso de Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal), se correlaciona con siete de las variables:

- La variable **comprensión lectora**
- La variable **CEM2=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales)
- La variable **CEM3=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Cómo realizar un resumen).
- La variable **CEM4=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).
- La variable **CEM13=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).
- La variable **CEM14 =** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).
- La variable **CEM15=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

5.9.5. Las correlaciones de ECL-2, CEM1,CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC3.

De la **tabla 47** (ver Anexo P) se pueden extraer los siguientes datos. La variable Conocimiento-uso de CEC3 Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias), se correlaciona con seis variables:

- La variable **comprensión lectora**
- La variable **CEM2=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales).

- La variable **CEM3**= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.(Cómo realizar un resumen).
- La variable **CEM13**= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).
- La variable **CEM14** = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas)-
- La variable **CEM15**= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión)

5.9.6. Las correlaciones de ECL-2, CEM1,CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC4.

De la **tabla 48** (ver Anexo Q) se pueden extraer los siguientes datos. La variable CEC4 Conocimiento-uso de Estrategia Cognitiva de Focalización. (Identificar los personajes), se correlaciona con las siguientes cuatro variables:

- La variable **comprensión lectora**
- La variable **CEM2**= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.(Saber identificar ideas principales).
- La variable **CEM7** = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.(Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).
- La variable **CEM9**= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

5.9.7. Las correlaciones de ECL-2, CEM1,CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC5.

De la **tabla 49** (ver Anexo R) se pueden extraer los siguientes datos. La variable CEC5 Conocimiento-uso de Estrategia Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen), se correlaciona con las siguientes diez variables:

- La variable **comprensión lectora**
- La variable **CEM2=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales).
- La variable **CEM3=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.(Cómo realizar un resumen).
- La variable **CEM4=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas)
- La variable **CEM6=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).
- La variable **CEM7=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).
- La variable **CEM9=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).
- La variable **CEM13=** Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).

- La variable **CEM14** = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).
- La variable **CEM15**= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

5.9.8. Las correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC6.

De la **tabla 50** (ver Anexo S) se pueden extraer los siguientes datos:

-La variable **CEC6** Conocimiento-uso de Estrategia Lectora Cognitiva de Organización. (Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace), no se correlaciona con ninguna variable (ni con la comprensión lectora, ni con ninguna variable de Conocimiento-uso de Estrategia Lectora Metacognitiva.)

5.9.9. Las correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC7.

De la **tabla 51** (ver Anexo T) se pueden extraer los siguientes datos. La variable **CEC7** Conocimiento-uso de Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas. (Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes), **no se correlaciona con la comprensión lectora** y si se correlaciona con :

- La variable **CEM7** = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

- La variable CEM13= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).

5.9.10. Las correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC8.

De la **tabla 52** (ver Anexo U) se pueden extraer los siguientes datos. La variable CEC8 Conocimiento-uso de Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Realizar una conclusión de la historia (inferencia), se correlaciona con dos variables:

- La variable **comprensión lectora**
- La variable **CEM7** = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

5.9.11. Las correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15 y CEC9.

En la **tabla 53** (ver Anexo V), se pueden extraer los siguientes datos. La variable CEC9 Conocimiento-uso de Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Realizar una conclusión de la historia (inferencia), se correlaciona con las siguientes cinco variables:

- La variable **comprensión lectora**.
- La variable **CEM9**= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

- La variable **CEM13**= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).
- La variable **CEM14** = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas)-
- La variable **CEM15**= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión)

5.10 Estudio inferencial

Vamos a realizar este estudio inferencial basándonos en las hipótesis que expusimos en el apartado 5.4.

5.10.1. Estudio de la Hipótesis 1.

En primer lugar vamos a estudiar qué sucede con la hipótesis que denominamos H1 en el apartado que dedicamos a las hipótesis.

-H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las quince variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM1 a CEM15) en función de los niveles de la comprensión lectora (variable: ECL2_P) que presentan dichos alumnos.

Las variables que intervienen en la hipótesis son:

Variables dependientes: Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Metacognitivas (de CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14 y CEM15):

CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales).

CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Cómo realizar un resumen).

CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).

CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).

CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).

CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).

CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)

CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).

CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

Variable independiente: ECL2_P. (Comprensión Lectora). Representada en cinco niveles: nivel bajo, nivel medio-bajo, nivel medio, nivel medio-alto y nivel alto.

Para poder calcular la hipótesis, hemos tenido que recodificar la variable independiente comprensión lectora y así obtener distintos grupos de los sujetos de la muestra, en función de la puntuación obtenida en la variable ECL2-P (Comprensión Lectora). Se van a establecer cinco grupos en función de su puntuación: un nivel bajo, para los sujetos cuya puntuación obtenida se encuentra entre 0 y 20, nivel medio-bajo (puntuación entre 21 y 40), nivel medio (puntuación entre 41 y 60), nivel medio-alto (puntuación entre 61 y 80) y alto (puntuación entre 81 y 100).

Se han eliminado las variables conocimiento-uso de estrategias metacognitivas: CEM1, CEM10 y CEM12, al haber sido comprobado en el análisis correlacional de Spearman (apartado 5.8) que estas variables no presentan correlación con la comprensión lectora y tampoco aparecerán, manteniendo la coherencia del estudio, en los resultados posteriores o comentarios.

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14 y CEM15), en función de los niveles de la comprensión lectora (variable: ECL2_P) que presentan dichos alumnos.

Hipótesis alterna: sí existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14 y CEM15), en función de los niveles de la comprensión

lectora (variable: ECL2_P) que presentan dichos alumnos. Como las variables dependientes son ordinales la prueba adecuada para realizar el análisis es la prueba H de Kruskal-Wallis.

La prueba H de Kruskal-Wallis

Los resultados que se presentan a continuación comparan las puntuaciones obtenidas por las variables **Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Metacognitivas** (de CEM1 a CEM15) en función de la variable ECL2_P (Comprensión lectora) recodificada en los 5 grupos (nivel bajo, nivel medio-bajo, nivel medio, nivel medio-alto, nivel alto).

La primera tabla es de datos estadísticos descriptivos y muestra las medias de cada uno de los cinco grupos, además de otros datos estadísticos. A través de las medias podemos conocer en qué grupos se encuentran las puntuaciones más altas. Las puntuaciones máximas las hemos marcado en negrita.

Tabla 54

Descriptivos de las variables conocimiento-uso de las Estrategias Metacognitivas según los grupos de nivel de comprensión lectora.

						Intervalo de confianza para la media al 95%			
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
CEM2	bajo	62	2,24	,694	,088	2,07	2,42	1	3
	medio-bajo	56	2,46	,602	,080	2,30	2,63	1	3
	medio	87	2,49	,547	,059	2,38	2,61	1	3
	medio-alto	93	2,57	,540	,056	2,46	2,68	1	3
	alto	105	2,71	,475	,046	2,62	2,81	1	3
	Total	403	2,53	,578	,029	2,47	2,58	1	3
CEM3	bajo	62	2,37	,752	,095	2,18	2,56	1	3
	medio-bajo	56	2,50	,661	,088	2,32	2,68	1	3
	medio	86	2,52	,589	,063	2,40	2,65	1	3
	medio-alto	94	2,53	,617	,064	2,41	2,66	1	3
	alto	105	2,66	,497	,048	2,56	2,75	1	3
	Total	403	2,53	,616	,031	2,47	2,59	1	3
CEM4	bajo	63	2,29	,633	,080	2,13	2,45	1	3
	medio-bajo	57	2,42	,653	,087	2,25	2,59	1	3
	medio	87	2,51	,608	,065	2,38	2,64	1	3
	medio-alto	94	2,52	,543	,056	2,41	2,63	1	3
	alto	106	2,63	,540	,052	2,53	2,74	1	3
	Total	407	2,50	,595	,029	2,44	2,55	1	3

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
CEM5	bajo	62	2,24	,803	,102	2,04	2,45	1	3
	medio-bajo	53	2,36	,762	,105	2,15	2,57	1	3
	medio	82	2,38	,731	,081	2,22	2,54	1	3
	medio-alto	91	2,40	,697	,073	2,25	2,54	1	3
	alto	103	2,65	,622	,061	2,53	2,77	1	3
	Total	391	2,43	,723	,037	2,36	2,50	1	3
CEM6	bajo	62	2,55	,670	,085	2,38	2,72	1	3
	medio-bajo	56	2,63	,590	,079	2,47	2,78	1	3
	medio	86	2,66	,566	,061	2,54	2,78	1	3
	medio-alto	93	2,84	,398	,041	2,76	2,92	1	3
	alto	105	2,75	,455	,044	2,66	2,84	1	3
	Total	402	2,70	,533	,027	2,65	2,76	1	3
CEM7	bajo	60	2,27	,841	,109	2,05	2,48	1	3
	medio-bajo	54	2,24	,775	,106	2,03	2,45	1	3
	medio	85	2,55	,646	,070	2,41	2,69	1	3
	medio-alto	94	2,33	,822	,085	2,16	2,50	1	3
	alto	106	2,58	,730	,071	2,43	2,72	1	3
	Total	399	2,42	,769	,038	2,35	2,50	1	3
CEM8	bajo	61	2,66	,602	,077	2,50	2,81	1	3
	medio-bajo	56	2,75	,548	,073	2,60	2,90	1	3
	medio	87	2,68	,581	,062	2,55	2,80	1	3
	medio-alto	94	2,84	,396	,041	2,76	2,92	1	3
	alto	105	2,79	,494	,048	2,69	2,89	1	3
	Total	403	2,75	,521	,026	2,70	2,80	1	3

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
CEM9	bajo	57	2,56	,732	,097	2,37	2,76	1	3
	medio-bajo	54	2,72	,656	,089	2,54	2,90	1	3
	medio	85	2,84	,508	,055	2,73	2,94	1	3
	medio-alto	91	2,75	,569	,060	2,63	2,87	1	3
	alto	106	2,82	,513	,050	2,72	2,92	1	3
	Total	393	2,76	,586	,030	2,70	2,81	1	3
CEM11	bajo	62	2,16	,793	,101	1,96	2,36	1	3
	medio-bajo	55	2,18	,748	,101	1,98	2,38	1	3
	medio	86	2,19	,790	,085	2,02	2,36	1	3
	medio-alto	94	1,98	,789	,081	1,82	2,14	1	3
	alto	106	1,82	,790	,077	1,67	1,97	1	3
	Total	397	2,52	,588	,030	2,46	2,58	1	3
CEM13	bajo	58	2,34	,690	,091	2,16	2,53	1	3
	medio-bajo	56	2,25	,667	,089	2,07	2,43	1	3
	medio	84	2,57	,544	,059	2,45	2,69	1	3
	medio-alto	94	2,69	,509	,052	2,59	2,80	1	3
	alto	105	2,56	,517	,050	2,46	2,66	1	3
	Total	397	2,52	,588	,030	2,46	2,58	1	3
CEM14	bajo	58	2,69	,503	,066	2,56	2,82	1	3
	medio-bajo	57	2,60	,623	,082	2,43	2,76	1	3
	medio	87	2,72	,499	,053	2,62	2,83	1	3
	medio-alto	94	2,81	,422	,044	2,72	2,89	1	3
	alto	106	2,84	,417	,041	2,76	2,92	1	3
	Total	402	2,75	,487	,024	2,70	2,80	1	3

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
CEM15	bajo	56	2,32	,789	,105	2,11	2,53	1	3
	medio-bajo	55	2,45	,662	,089	2,28	2,63	1	3
	medio	87	2,61	,653	,070	2,47	2,75	1	3
	medio-alto	94	2,54	,683	,070	2,40	2,68	1	3
	alto	106	2,58	,730	,071	2,43	2,72	1	3
	Total	398	2,52	,705	,035	2,45	2,59	1	3

Según estos datos los grupos (resultado de los niveles que se establecieron en la variable comprensión lectora) que obtienen mayor puntuación en cada variable conocimiento de estrategias lectoras, son los siguientes:

Tabla 55

Las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas y los grupos de comprensión lectora que obtienen en cada variable mayor puntuación en las medias.

Variable conocimiento de

estrategia lectora	ECL2_P_2 (agrupado)	N	Media del grupo
CEM2	alto	105	2,71
CEM3	alto	105	2,66
CEM4	alto	106	2,63
CEM5	alto	103	2,65
CEM6	medio-alto	93	2,84
CEM7	alto	106	2,58
CEM8	medio-alto	94	2,84
CEM9	medio	85	2,84
CEM11	medio	86	2,19
CEM13	medio-alto	94	2,69
CEM14	Alto	106	2,84
CEM15	Medio	87	2,61

Como pueden observar se han eliminado de las tablas 54 y 55 los datos relativos a las variables: **CEM1, CEM10 y CEM12** al haber sido comprobado en el análisis correlacional de Spearman (apartado 5.8) que estas variables no presentan correlación con la comprensión lectora y tampoco aparecerán, manteniendo la coherencia del estudio, en los resultados posteriores o comentarios.

En la tabla 56, que presentamos a continuación, se muestran los rangos promedios que obtienen las distintas variables. Al igual que en el caso de las medias, un rango mayor equivale a una mayor puntuación de ese grupo. Por ejemplo, en la variable (CEM2= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales) el grupo de comprensión lectora ECL2_P que obtiene un mayor rango promedio en el conocimiento de la estrategia lectora CEM2 es el grupo alto con una puntuación de **(234,87)**.

Así podemos ir viendo en la tabla de rangos, en cada variable de conocimiento de estrategia, qué grupo de nivel de comprensión lectora ha obtenido las puntuaciones máximas en el conocimiento de cada estrategia lectora.

Tabla 56:

Rangos de las variables conocimiento-uso de las Estrategias Metacognitivas según los grupos de nivel de comprensión lectora.

		Mean Rank	
	ECL2_P_2 (agrupado)	N	(rangopromedio)
CEM2	bajo	62	158,08
	medio-bajo	56	191,29
	medio	87	193,83
	medio-alto	93	208,27
	alto	105	234,87
	Total	403	
Total		403	

ECL2_P_2 (agrupado)		N	Mean Rank (rangopromedio)
CEM3	bajo	62	181,77
	medio-bajo	56	198,35
	medio	86	198,13
	medio-alto	94	201,63
	alto	105	219,40
	Total	403	
CEM4	bajo	63	167,76
	medio-bajo	57	193,12
	medio	87	206,41
	medio-alto	94	205,76
	alto	106	227,85
	Total	407	
CEM5	bajo	62	171,73
	medio-bajo	53	186,67
	medio	82	187,99
	medio-alto	91	188,81
	alto	103	228,13
	Total	391	
CEM6	bajo	62	179,81
	medio-bajo	56	188,52
	medio	86	194,83
	medio-alto	93	223,81
	alto	105	206,93
	Total	402	

ECL2_P_2 (agrupado)		N	Mean Rank (rangopromedio)
CEM7	bajo	60	181,00
	medio-bajo	54	172,83
	medio	85	214,15
	medio-alto	94	189,18
	alto	106	222,84
	Total	399	
CEM8	bajo	61	186,99
	medio-bajo	56	203,37
	medio	87	190,09
	medio-alto	94	214,31
	alto	105	208,83
	Total	403	
CEM9	bajo	57	170,96
	medio-bajo	54	195,72
	medio	85	208,42
	medio-alto	91	193,54
	alto	106	205,46
	Total	393	
CEM11	bajo	62	219,14
	medio-bajo	55	221,73
	medio	86	222,57
	medio-alto	94	193,88
	alto	106	172,25
	Total	403	

ECL2_P_2 (agrupado)		N	Mean Rank (rangopromedio)
CEM13	bajo	58	173,60
	medio-bajo	56	156,13
	medio	84	206,45
	medio-alto	94	228,88
	alto	105	203,18
	Total	397	
CEM14	bajo	58	188,28
	medio-bajo	57	178,01
	medio	87	195,90
	medio-alto	94	210,57
	alto	106	217,92
	Total	402	
CEM15	bajo	56	172,02
	medio-bajo	55	184,27
	medio	87	211,37
	medio-alto	94	201,24
	alto	106	210,64
	Total	398	

Debemos comprobar si existen diferencias significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora de cada variable Para ello se realiza la prueba H de Kruskal Wallis a través de la cual se obtienen los resultados expuestos en la tabla 57. En esta tabla se presentan los resultados de Chi cuadrado, el estadístico en el que se transforma los resultados de la prueba H de Kruskal Wallis.

Tabla 57

Los resultados de Chi cuadrado de las variables conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Metacognitivas

	CEM2	CEM3	CEM4	CEM5	CEM6
Chi-Square	24,225	5,838	14,109	15,622	11,693
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,212	,007	,004	,020

	CEM7	CEM8	CEM9	CEM11
Chi-Square	14,095	6,752	10,863	14,634
df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,007	,150	,028	,006

Test Statistics a,b

	CEM13	CEM14	CEM15
Chi-Square	23,045	11,384	8,514
df	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,023	,074

*. Las variables significativas a nivel inferior a 0.05, están indicadas en negrita.

Con las informaciones que nos proporciona esta tabla (tabla 57), podemos observar qué variables de las estrategias en conocimiento de estrategias lectoras, presentan diferencias significativas entre los grupos. Para ello debemos comprobar cuál es la probabilidad que presenta la significatividad asintótica, si la probabilidad asociada es menor de 0,05 es significativa y la hemos marcado en negrita. Esto sucede en las variables de Conocimiento-

uso de Estrategias lectoras Metacognitivas: CEM2, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14.

Además, se puede conocer no sólo si hay diferencias significativas, sino entre qué grupos se encuentran esas diferencias. Para ello se calculan los límites superior e inferior de cada variable en cada grupo de comprensión lectora y además se calcula los valores que obtenemos con la prueba Anova y pruebas ad hoc. Estas dos últimas no se suelen realizar con pruebas no paramétricas, pero las hemos realizado para comprobar los resultados obtenidos a través de ellas con los que obtuvimos a través de las pruebas descriptivas y H de Kruskal Wallis, proporcionando de este modo mayor consistencia a nuestro estudio.

Tabla 58

ANOVA de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas.

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
CEM2	Inter-grupos	9,205	4	2,301	7,312	,000
	Intra-grupos	125,271	398	,315		
	Total	134,476	402			
CEM3	Inter-grupos	3,315	4	,829	2,214	,067
	Intra-grupos	148,983	398	,374		
	Total	152,298	402			
CEM4	Inter-grupos	5,137	4	1,284	3,725	,005
	Intra-grupos	138,607	402	,345		
	Total	143,744	406			

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
CEM5	Inter-grupos	7,800	4	1,950	3,840	,004
	Intra-grupos	196,016	386	,508		
	Total	203,816	390			
CEM6	Inter-grupos	3,930	4	,983	3,551	,007
	Intra-grupos	109,843	397	,277		
	Total	113,774	401			
CEM7	Inter-grupos	7,975	4	1,994	3,456	,009
	Intra-grupos	227,288	394	,577		
	Total	235,263	398			
CEM8	Inter-grupos	1,930	4	,483	1,791	,130
	Intra-grupos	107,256	398	,269		
	Total	109,186	402			
CEM9	Inter-grupos	3,206	4	,801	2,368	,052
	Intra-grupos	131,344	388	,339		
	Total	134,550	392			
CEM11	Inter-grupos	9,298	4	2,324	3,774	,005
	Intra-grupos	245,144	398	,616		
	Total	254,442	402			
CEM13	Inter-grupos	9,033	4	2,258	6,912	,000
	Intra-grupos	128,076	392	,327		
	Total	137,108	396			
CEM14	Inter-grupos	2,785	4	,696	2,994	,019
	Intra-grupos	92,339	397	,233		
	Total	95,124	401			

		Suma de				
		cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
CEM15	Inter-grupos	3,507	4	,877	1,778	,132
	Intra-grupos	193,789	393	,493		
	Total	197,296	397			

Pruebas post hoc

Tabla 59:

Comparaciones múltiples de Bonferroni de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas.

Variable dependiente	(I) ECL2_P_2 (agrupado)	(J) ECL2_P_2 (agrupado)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CEM2	bajo	medio-bajo	-,222	,103	,322	-,51	,07
		Medio	-,252	,093	,071	-,52	,01
		medio-alto	-,328*	,092	,004	-,59	-,07
		Alto	-,472*	,090	,000	-,73	-,22
	medio-bajo	Bajo	,222	,103	,322	-,07	,51
		Medio	-,030	,096	1,000	-,30	,24
		medio-alto	-,106	,095	1,000	-,37	,16
		Alto	-,250	,093	,074	-,51	,01
	medio	Bajo	,252	,093	,071	-,01	,52
		medio-bajo	,030	,096	1,000	-,24	,30
		medio-alto	-,076	,084	1,000	-,31	,16
		Alto	-,220	,081	,071	-,45	,01
	medio-alto	Bajo	,328*	,092	,004	,07	,59
		medio-bajo	,106	,095	1,000	-,16	,37
		Medio	,076	,084	1,000	-,16	,31
		Alto	-,144	,080	,714	-,37	,08

		Diferencia				
(I) ECL2_P_2 (agrupado)	(J) ECL2_P_2 (agrupado)	de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
alto	Bajo	,472*	,090	,000	,22	,73
	medio-bajo	,250	,093	,074	-,01	,51
	Medio	,220	,081	,071	-,01	,45
	medio-alto	,144	,080	,714	-,08	,37
CEM3 bajo	medio-bajo	-,129	,113	1,000	-,45	,19
	Medio	-,152	,102	1,000	-,44	,14
	medio-alto	-,161	,100	1,000	-,44	,12
	Alto	-,286*	,098	,073	-,56	-,01
medio-bajo	Bajo	,129	,113	1,000	-,19	,45
	Medio	-,023	,105	1,000	-,32	,27
	medio-alto	-,032	,103	1,000	-,32	,26
	Alto	-,157	,101	1,000	-,44	,13
medio	Bajo	,152	,102	1,000	-,14	,44
	medio-bajo	,023	,105	1,000	-,27	,32
	medio-alto	-,009	,091	1,000	-,27	,25
	Alto	-,134	,089	1,000	-,39	,12
medio-alto	Bajo	,161	,100	1,000	-,12	,44
	medio-bajo	,032	,103	1,000	-,26	,32
	Medio	,009	,091	1,000	-,25	,27
	Alto	-,125	,087	1,000	-,37	,12
alto	Bajo	,286*	,098	,073	,01	,56
	medio-bajo	,157	,101	1,000	-,13	,44
	Medio	,134	,089	1,000	-,12	,39
	Medio-alto	,125	0,87	1,000	-,12	3,7

Variable dependiente	(I) ECL2_P_2 (agrupado)	(J) ECL2_P_2 (agrupado)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
CEM4	bajo	medio-bajo	-,135	,107	1,000	-,44	,17
		Medio	-,220	,097	,240	-,49	,05
		medio-alto	-,236	,096	,142	-,51	,03
		Alto	-,346*	,093	,002	-,61	-,08
	medio-bajo	Bajo	,135	,107	1,000	-,17	,44
		Medio	-,085	,100	1,000	-,37	,20
		medio-alto	-,100	,099	1,000	-,38	,18
		Alto	-,211	,096	,292	-,48	,06
	medio	Bajo	,220	,097	,240	-,05	,49
		medio-bajo	,085	,100	1,000	-,20	,37
		medio-alto	-,016	,087	1,000	-,26	,23
		Alto	-,126	,085	1,000	-,37	,11
	medio-alto	Bajo	,236	,096	,142	-,03	,51
		medio-bajo	,100	,099	1,000	-,18	,38
		Medio	,016	,087	1,000	-,23	,26
		Alto	-,111	,083	1,000	-,35	,12
	alto	Bajo	,346*	,093	,002	,08	,61
		medio-bajo	,211	,096	,292	-,06	,48
		Medio	,126	,085	1,000	-,11	,37
		medio-alto	,111	,083	1,000	-,12	,35
CEM5	bajo	medio-bajo	-,117	,133	1,000	-,49	,26
		Medio	-,136	,120	1,000	-,47	,20
		medio-alto	-,154	,117	1,000	-,48	,18
		Alto	-,409*	,115	,004	-,73	-,09
	medio-bajo	Bajo	,117	,133	1,000	-,26	,49
		Medio	-,020	,126	1,000	-,37	,34

Variable dependiente	(I) ECL2_P_2 (agrupado)	(J) ECL2_P_2 (agrupado)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
CEM5		medio-alto	-,037	,123	1,000	-,38	,31
		Alto	-,292	,120	,158	-,63	,05
	medio	Bajo	,136	,120	1,000	-,20	,47
		medio-bajo	,020	,126	1,000	-,34	,37
		medio-alto	-,018	,109	1,000	-,32	,29
		Alto	-,272	,105	,102	-,57	,03
	medio-alto	Bajo	,154	,117	1,000	-,18	,48
		medio-bajo	,037	,123	1,000	-,31	,38
		Medio	,018	,109	1,000	-,29	,32
		Alto	-,255	,103	,133	-,54	,03
	alto	Bajo	,409*	,115	,004	,09	,73
		medio-bajo	,292	,120	,158	-,05	,63
		Medio	,272	,105	,102	-,03	,57
		medio-alto	,255	,103	,133	-,03	,54
CEM6	bajo	medio-bajo	-,077	,097	1,000	-,35	,20
		Medio	-,114	,088	1,000	-,36	,13
		medio-alto	-,290*	,086	,008	-,53	-,05
		Alto	-,204	,084	,159	-,44	,03
	medio-bajo	Bajo	,077	,097	1,000	-,20	,35
		Medio	-,038	,090	1,000	-,29	,22
		medio-alto	-,214	,089	,168	-,46	,04
		Alto	-,127	,087	1,000	-,37	,12
	medio	Bajo	,114	,088	1,000	-,13	,36
		medio-bajo	,038	,090	1,000	-,22	,29

Variable dependiente	(I) ECL2_P_2 (agrupado)	(J) ECL2_P_2 (agrupado)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
CEM6		medio-alto	-,176	,079	,259	-,40	,05
		Alto	-,090	,077	1,000	-,31	,13
	medio-alto	Bajo	,290*	,086	,008	,05	,53
		medio-bajo	,214	,089	,168	-,04	,46
		Medio	,176	,079	,259	-,05	,40
		Alto	,086	,075	1,000	-,13	,30
	alto	Bajo	,204	,084	,159	-,03	,44
		medio-bajo	,127	,087	1,000	-,12	,37
		Medio	,090	,077	1,000	-,13	,31
		medio-alto	-,086	,075	1,000	-,30	,13
CEM7	bajo	medio-bajo	,026	,142	1,000	-,38	,43
		Medio	-,286	,128	,260	-,65	,08
		medio-alto	-,063	,126	1,000	-,42	,29
		Alto	-,309	,123	,122	-,66	,04
	medio-bajo	Bajo	-,026	,142	1,000	-,43	,38
		Medio	-,312	,132	,187	-,69	,06
		medio-alto	-,089	,130	1,000	-,46	,28
		Alto	-,335	,127	,087	-,69	,02
	medio	Bajo	,286	,128	,260	-,08	,65
		medio-bajo	,312	,132	,187	-,06	,69
		medio-alto	,223	,114	,504	-,10	,54
		Alto	-,023	,111	1,000	-,33	,29
	medio-alto	Bajo	,063	,126	1,000	-,29	,42
		medio-bajo	,089	,130	1,000	-,28	,46
		Medio	-,223	,114	,504	-,54	,10

Variable dependiente	(I) ECL2_P_2 (agrupado)	(J) ECL2_P_2 (agrupado)	Diferencia				
			de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
CEM7		Alto	-,246	,108	,230	-,55	,06
	alto	Bajo	,309	,123	,122	-,04	,66
		medio-bajo	,335	,127	,087	-,02	,69
		Medio	,023	,111	1,000	-,29	,33
		medio-alto	,246	,108	,230	-,06	,55
CEM8	bajo	medio-bajo	-,094	,096	1,000	-,37	,18
		Medio	-,022	,087	1,000	-,27	,22
		medio-alto	-,185	,085	,311	-,43	,06
		Alto	-,135	,084	1,000	-,37	,10
	medio-bajo	Bajo	,094	,096	1,000	-,18	,37
		Medio	,072	,089	1,000	-,18	,32
		medio-alto	-,090	,088	1,000	-,34	,16
		Alto	-,040	,086	1,000	-,28	,20
	medio	Bajo	,022	,087	1,000	-,22	,27
		medio-bajo	-,072	,089	1,000	-,32	,18
		medio-alto	-,162	,077	,363	-,38	,06
		Alto	-,112	,075	1,000	-,32	,10
	medio-alto	Bajo	,185	,085	,311	-,06	,43
		medio-bajo	,090	,088	1,000	-,16	,34
		Medio	,162	,077	,363	-,06	,38
		Alto	,050	,074	1,000	-,16	,26
	alto	Bajo	,135	,084	1,000	-,10	,37
		medio-bajo	,040	,086	1,000	-,20	,28
		Medio	,112	,075	1,000	-,10	,32

Variable dependiente	(I) ECL2_P_2 (agrupado)	(J) ECL2_P_2 (agrupado)	Diferencia				
			de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
CEM9	medio-alto	medio-alto	-,050	,074	1,000	-,26	,16
		medio-bajo	-,161	,110	1,000	-,47	,15
		Medio	-,274	,100	,062	-,56	,01
		medio-alto	-,186	,098	,594	-,46	,09
	bajo	Alto	-,259	,096	,069	-,53	,01
		medio-bajo	,161	,110	1,000	-,15	,47
		Medio	-,113	,101	1,000	-,40	,17
		medio-alto	-,025	,100	1,000	-,31	,26
		Alto	-,099	,097	1,000	-,37	,18
	medio	Bajo	,274	,100	,062	-,01	,56
		medio-bajo	,113	,101	1,000	-,17	,40
		medio-alto	,088	,088	1,000	-,16	,34
		Alto	,015	,085	1,000	-,22	,25
	medio-alto	Bajo	,186	,098	,594	-,09	,46
		medio-bajo	,025	,100	1,000	-,26	,31
		Medio	-,088	,088	1,000	-,34	,16
		Alto	-,074	,083	1,000	-,31	,16
	alto	Bajo	,259	,096	,069	-,01	,53
		medio-bajo	,099	,097	1,000	-,18	,37
		Medio	-,015	,085	1,000	-,25	,22
		medio-alto	,074	,083	1,000	-,16	,31
CEM11	bajo	medio-bajo	-,021	,145	1,000	-,43	,39
		Medio	-,025	,131	1,000	-,39	,34
		medio-alto	,183	,128	1,000	-,18	,55
		Alto	,341	,125	,069	-,01	,69

	(I) ECL2_P_2 (agrupado)	(J) ECL2_P_2 (agrupado)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
	medio-bajo	Bajo	,021	,145	1,000	-,39	,43
		Medio	-,004	,136	1,000	-,39	,38
		medio-alto	,203	,133	1,000	-,17	,58
		Alto	,361	,130	,059	-,01	,73
	medio	Bajo	,025	,131	1,000	-,34	,39
		medio-bajo	,004	,136	1,000	-,38	,39
		medio-alto	,207	,117	,774	-,12	,54
		Alto	,365*	,114	,014	,04	,69
	medio-alto	Bajo	-,183	,128	1,000	-,55	,18
		medio-bajo	-,203	,133	1,000	-,58	,17
		Medio	-,207	,117	,774	-,54	,12
		Alto	,158	,111	1,000	-,16	,47
	alto	Bajo	-,341	,125	,069	-,69	,01
		medio-bajo	-,361	,130	,059	-,73	,01
		Medio	-,365*	,114	,014	-,69	-,04
		medio-alto	-,158	,111	1,000	-,47	,16
CEM13	bajo	medio-bajo	,095	,107	1,000	-,21	,40
		Medio	-,227	,098	,207	-,50	,05
		medio-alto	-,347*	,095	,003	-,62	-,08
		Alto	-,217	,094	,208	-,48	,05
	medio-bajo	Bajo	-,095	,107	1,000	-,40	,21
		Medio	-,321*	,099	,012	-,60	-,04
		medio-alto	-,441*	,096	,000	-,71	-,17
		Alto	-,312*	,095	,011	-,58	-,04
	medio	Bajo	,227	,098	,207	-,05	,50
		medio-bajo	,321*	,099	,012	,04	,60
		medio-alto	-,120	,086	1,000	-,36	,12

Variable dependiente	(I) ECL2_P_2 (agrupado)	(J) ECL2_P_2 (agrupado)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
CEM13		Alto	,010	,084	1,000	-,23	,25
		medio-alto	,347*	,095	,003	,08	,62
		medio-bajo	,441*	,096	,000	,17	,71
		Medio	,120	,086	1,000	-,12	,36
		Alto	,130	,081	1,000	-,10	,36
	alto	Bajo	,217	,094	,208	-,05	,48
		medio-bajo	,312*	,095	,011	,04	,58
		Medio	-,010	,084	1,000	-,25	,23
		medio-alto	-,130	,081	1,000	-,36	,10
	bajo	medio-bajo	,093	,090	1,000	-,16	,35
		Medio	-,034	,082	1,000	-,27	,20
		medio-alto	-,119	,081	1,000	-,35	,11
		Alto	-,150	,079	,576	-,37	,07
CEM14	medio-bajo	Bajo	-,093	,090	1,000	-,35	,16
		Medio	-,128	,082	1,000	-,36	,10
		medio-alto	-,212	,081	,092	-,44	,02
		Alto	-,243*	,079	,023	-,47	-,02
	medio	Bajo	,034	,082	1,000	-,20	,27
		medio-bajo	,128	,082	1,000	-,10	,36
		medio-alto	-,084	,072	1,000	-,29	,12
		Alto	-,115	,070	,987	-,31	,08
	medio-alto	Bajo	,119	,081	1,000	-,11	,35
		medio-bajo	,212	,081	,092	-,02	,44
		Medio	,084	,072	1,000	-,12	,29
		Alto	-,031	,068	1,000	-,22	,16
	alto	Bajo	,150	,079	,576	-,07	,37
		medio-bajo	,243*	,079	,023	,02	,47

Variable dependiente	(I) ECL2_P_2 (agrupado)	(J) ECL2_P_2 (agrupado)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
CEM14		Medio	,115	,070	,987	-,08	,31
		medio-alto	,031	,068	1,000	-,16	,22
CEM15	bajo	medio-bajo	-,133	,133	1,000	-,51	,24
		Medio	-,288	,120	,172	-,63	,05
		medio-alto	-,221	,119	,629	-,56	,11
		Alto	-,254	,116	,291	-,58	,07
	medio-bajo	Bajo	,133	,133	1,000	-,24	,51
		Medio	-,155	,121	1,000	-,50	,19
		medio-alto	-,088	,119	1,000	-,42	,25
		Alto	-,121	,117	1,000	-,45	,21
	medio	Bajo	,288	,120	,172	-,05	,63
		medio-bajo	,155	,121	1,000	-,19	,50
		medio-alto	,067	,104	1,000	-,23	,36
		Alto	,034	,102	1,000	-,25	,32
	medio-alto	Bajo	,221	,119	,629	-,11	,56
		medio-bajo	,088	,119	1,000	-,25	,42
		Medio	-,067	,104	1,000	-,36	,23
		Alto	-,033	,099	1,000	-,31	,25
	alto	Bajo	,254	,116	,291	-,07	,58
		medio-bajo	,121	,117	1,000	-,21	,45
		Medio	-,034	,102	1,000	-,32	,25
		medio-alto	,033	,099	1,000	-,25	,31

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05 y están indicadas en negrita

En las siguientes variables Conocimiento-uso de Estrategias lectoras metacognitivas se encuentran diferencias significativas entre los grupos de comprensión lectora:

En la variable **CEM2**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.

(Saber identificar ideas principales), se encuentran diferencias significativas entre los grupos de comprensión lectora:

- Alto y bajo.

- Medio-alto y bajo.

En la variable **CEM4**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.

(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), se encuentran diferencias significativas entre los grupos de comprensión lectora:

- Alto y bajo.

En la variable **CEM5**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión

(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto), se encuentran diferencias significativas entre los grupos de comprensión lectora:

- Alto y bajo.

En la variable **CEM6**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.(Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes)se encuentran diferencias significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora:

- Medio-alto y bajo.

En la variable **CEM11**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto), se encuentran diferencias significativas entre los grupos de comprensión lectora:

- Alto y medio (en sentido positivo para el grupo medio)

En la variable **CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión** (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente) se encuentran diferencias significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora:

- **Alto y medio bajo.**

- Medio-alto y medio-bajo.

- **Medio-alto y bajo.**

- Medio-bajo y medio.

En la variable **CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación** (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas) se encuentran diferencias significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora:

- **Alto y medio bajo.**

En la variable **CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.** (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes), no se pueden localizar entre que grupos de nivel de comprensión lectora, aunque en un principio parecía que había diferencias según la prueba H de Kruskal Wallis.

En las siguientes variables Conocimiento-uso de Estrategias lectoras metacognitivas no se encuentran diferencias significativas entre los grupos de comprensión lectora:

CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Cómo realizar un resumen).

CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).

CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

A continuación se exponen las hipótesis nulas que se aceptan y se rechazan de acuerdo con los resultados obtenidos.

Las siguientes hipótesis nulas se aceptan:

- Hipótesis nula: no existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable

CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Cómo realizar un resumen), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis nula: no existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable

CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis nula: no existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable **CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación**. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

- Hipótesis nula: no existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable **CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Planificación** (Evaluar la importancia de comprobar cómo se ha realizado la comprensión), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

Hipótesis alternas:

- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable **CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación** (Saber identificar ideas principales), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable **CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación**. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión** (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación** (Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).
- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación** (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto) en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).
- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Supervisión** (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente) en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).
- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable **CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación** (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas) en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

5.10.2. Estudio de la Hipótesis 2.

La hipótesis 2 versa sobre si,

-H2: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las nueve variables conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4,

CEC5, CEC8 y CEC9), en función de los niveles de la comprensión lectora (variable: ECL2_P) que presentan dichos alumnos.

Las variables que intervienen en la hipótesis son:

Variables dependientes: Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Cognitivas

(de CEC1 a CE9):

CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Interpretar las ilustraciones).

CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar la idea principal).

CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar las ideas secundarias).

CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar los personajes).

CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Realizar un resumen).

CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Realizar una conclusión de la historia (inferencia)).

CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

Variable independiente: ECL2_P. (Comprensión Lectora) Representada en cinco niveles: nivel bajo, nivel medio-bajo, nivel medio, nivel medio-alto y nivel alto.

El objetivo de esta segunda hipótesis, es conocer si hay o no diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en las diferentes variables dependientes de

conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas en función de los niveles de los grupos elaborados a partir de la comprensión lectora ECL2_P (variable independiente).

Hemos eliminado las variables que no tenían correlación con la comprensión lectora en la correlación de Spearman: la CEC6 Estrategia Cognitiva de Organización (Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace) y la CEC7 Estrategia Cognitiva de Resolución de Problemas. (Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes). Al haber sido comprobado en el análisis correlacional de Spearman (apartado 5.8) que estas variables no presentan correlación con la comprensión lectora y tampoco aparecerán en los resultados posteriores o comentarios con el fin de mantener la coherencia del estudio.

Como las variables no cumplen el criterio de normalidad se utilizan pruebas no paramétricas por ello la prueba adecuada para realizar el análisis es la prueba ordinal H de Kruskal-Wallis.

Las hipótesis a contrastar son las siguientes:

- Hipótesis nula: no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las variables de competencia-uso de estrategias lectoras (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9) en función de los niveles de la comprensión lectora (variable: ECL2_P) que presentan dichos alumnos.
- Hipótesis alterna: si existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las variables de competencia-uso de

estrategias lectoras (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9) en función de los niveles de la comprensión lectora (variable: ECL2_P) que presentan dichos alumnos.

Estadísticamente siempre se prueba la hipótesis nula, es la que se acepta o rechaza en función de los resultados, como explicamos en la hipótesis 1.

Prueba de Kruskal-Wallis

La primera tabla es de estadísticos descriptivos y muestra las medias de cada uno de los cinco grupos, además de otros estadísticos. Vamos a presentar los datos de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras que se correlacionan con la comprensión lectora: CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8, CEC9.

Tabla 60

Descriptivos de las medias de los grupos de comprensión lectora de las variables conocimiento-uso de las estrategias cognitivas.

		Intervalo de confianza							
		Qué valores son óptimos				para la media al 95%			
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
CEC1	bajo	62	3,24	,761	,097	3,05	3,44	2	5
	medio-bajo	56	3,48	,831	,111	3,26	3,70	2	5
	medio	87	3,53	,913	,098	3,33	3,72	1	5
	medio-alto	93	3,84	,900	,093	3,65	4,02	2	5
	alto	104	4,13	,809	,079	3,97	4,28	2	5
	Total	402	3,70	,901	,045	3,62	3,79	1	5

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
CEC2	bajo	57	2,63	1,011	,134	2,36	2,90	1	5
	medio- bajo	54	3,00	,971	,132	2,73	3,27	1	5
	medio	84	3,15	,885	,097	2,96	3,35	1	5
	medio-alto	88	3,66	,756	,081	3,50	3,82	2	5
	alto	104	3,73	,611	,060	3,61	3,85	3	5
	Total	387	3,33	,915	,046	3,23	3,42	1	5
CEC3	bajo	47	2,45	,951	,139	2,17	2,73	1	4
	medio- bajo	53	2,89	,913	,125	2,64	3,14	1	4
	medio	74	3,08	,790	,092	2,90	3,26	1	5
	medio-alto	84	3,18	,809	,088	3,00	3,35	1	5
	alto	96	3,45	,724	,074	3,30	3,59	1	5
	Total	354	3,09	,873	,046	3,00	3,18	1	5
CEC4	bajo	58	3,81	,736	,097	3,62	4,00	1	5
	medio- bajo	55	3,82	,925	,125	3,57	4,07	1	5
	medio	87	3,80	,729	,078	3,65	3,96	1	5
	medio-alto	92	4,10	,630	,066	3,97	4,23	3	5
	alto	105	4,31	,640	,062	4,19	4,44	3	5
	Total	397	4,01	,745	,037	3,94	4,08	1	5
CEC5	bajo	56	2,77	,831	,111	2,55	2,99	1	4
	medio- bajo	55	3,04	,860	,116	2,80	3,27	1	4
	medio	85	3,16	,871	,094	2,98	3,35	1	4
	medio-alto	88	3,56	,756	,081	3,40	3,72	1	5
	alto	104	3,88	,586	,057	3,76	3,99	2	5
	Total	388	3,37	,860	,044	3,28	3,45	1	5

CEC8	bajo	58	2,59	1,285	,169	2,25	2,92	1	5
	medio-bajo	53	2,66	1,358	,187	2,29	3,03	1	5
	medio	85	2,73	1,276	,138	2,45	3,00	1	5
	medio-alto	90	2,93	1,296	,137	2,66	3,20	1	5
	alto	103	3,17	1,442	,142	2,88	3,45	1	5
	Total	389	2,86	1,349	,068	2,73	3,00	1	5
CEC9	bajo	54	1,76	1,148	,156	1,45	2,07	1	5
	medio-bajo	49	2,12	1,301	,186	1,75	2,50	1	5
	medio	80	2,41	1,338	,150	2,11	2,71	1	5
	medio-alto	87	2,56	1,476	,158	2,25	2,88	1	5
	alto	97	2,34	1,520	,154	2,03	2,65	1	5
	Total	367	2,29	1,409	,074	2,15	2,44	1	5

En esta tabla podemos observar en qué grupos obtenemos las medias con mayor puntuación:

Como se puede observar se han eliminado de la tabla 60 los datos relativos a las variables: CEC6 Estrategia Cognitiva de Organización (Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace), y CEC7 Estrategia Cognitiva de Resolución de problemas (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes), ya que no se correlacionan con la comprensión lectora.

Con el fin de resaltar, información expuesta en la tabla 60, presentamos qué grupo de nivel de comprensión lectora de cada variable presenta la media mayor.

Tabla 61:

Los grupos de nivel de comprensión lectora que presenta la media mayor en cada variable conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas.

ECL2_P_2 (agrupado)		N	media
CEC1	alto	104	4,13
CEC2	alto	104	3,73
CEC3	alto	96	3,45
CEC4	alto	105	4,31
CEC5	alto	104	3,88
CEC8	alto	103	3,17
CEC9	medio-alto	87	2,56

La prueba H de Kruskal-Wallis, en lugar de comparar medias utiliza rangos para realizar la comparación. Los rangos son una transformación de las puntuaciones de la variable analizada para llevar a cabo ese análisis no paramétrico. Un rango mayor indica valores mayores en los resultados de ese grupo.

Tabla 62

Rangos de las variables conocimiento-uso de las Estrategias Metacognitivas según los grupos de nivel de comprensión lectora.

ECL2_P_2 (agrupado)		N	Rango promedio
CEC1	bajo	62	144,09
	medio-bajo	56	173,13
	medio	87	180,64

	medio-alto	93	217,33
	ECL2_P_2 (agrupado)	N	Rango promedio
	alto	104	254,29
	Total	402	
CEC2	bajo	57	120,28
	medio-bajo	54	158,46
	medio	84	171,61
	medio-alto	88	232,17
	alto	104	238,64
	Total	387	
CEC3	bajo	47	113,35
	medio-bajo	53	155,46
	medio	74	174,19
	medio-alto	84	184,96
	alto	96	227,09
	Total	354	
CEC4	bajo	58	169,00
	medio-bajo	55	181,95
	medio	87	167,96
	medio-alto	92	208,30
	alto	105	256,07
	Total	397	
CEC5	bajo	56	119,62
	medio-bajo	55	151,94
	medio	85	169,67
	medio-alto	88	218,86
	alto	104	247,01
	Total	388	
CEC8	bajo	58	171,28
	medio-bajo	53	180,56
	medio	85	184,69
	medio-alto	90	198,48
			361

	alto	103	221,25
		N	
	Total	389	
	ECL2_P_2 (agrupado)	N	Rango promedio
CEC9	bajo	54	145,78
	medio-bajo	49	173,84
	medio	80	193,30
	medio-alto	87	202,97
	alto	97	185,73
	Total	367	

A través de la tabla de rangos podemos conocer los valores máximos que obtienen las variables uso-conocimiento de estrategias lectoras cognitivas y en qué grupo de nivel de comprensión se encuentran.

El estadístico (en este caso es Kruskal-Wallis que se transforma en chi-cuadrado que es el que aparece en la tabla) siempre va acompañado de un valor de probabilidad asociado (valor de la fila significatividad asintótica). Este valor es el que determina si el estadístico calculado ha resultado significativo. Cuando esa probabilidad es inferior a 0,05 se debe rechazar la hipótesis nula (están marcadas en negrita).

Tabla 63

Los resultados de Chi cuadrado de las variables conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Cognitivas.

	CEC1	CEC2	CEC3	CEC4	CEC5	CEC8	CEC9
Chi-cuadrado	49,348	68,718	41,847	33,544	87,095	10,599	12,323
gl	4	4	4	4	4	4	4

Sig. asintót. ,000 ,000 ,000 ,000 ,000 ,031 ,015

Como acabamos de comentar el rechazo o aceptación de la hipótesis nula depende del valor del estadístico calculado y su probabilidad asociada (valor de la fila: significación asintótica). Para que los resultados sean significativos, es decir, rechazar la hipótesis nula y afirmar la diferencia entre las puntuaciones obtenidas por la variable dependiente, el valor de esa probabilidad debe ser inferior a 0,05. Esto indica que la hipótesis nula planteada tiene pocas probabilidades de ocurrencia y, por tanto, debe ser rechazada. En este caso se pueden afirmar diferencias en la variable dependiente entre los grupos de los distintos niveles de la comprensión lectora.

Se rechaza la hipótesis nula porque tiene poca probabilidad de ocurrencia. En el 95% de los casos la relación es significativa y esa falta de relación ocurre menos del 5% de las veces (valor inferior a 0,05). Por tanto, siempre debe llevarse a cabo la interpretación en términos de aceptación o rechazo de esa hipótesis nula. Debe recordarse que el contraste de hipótesis es una probabilidad y, por tanto, existe un margen de error.

Se han marcado en negrita las variables que presentan diferencia significativas entre los grupos.

ANOVA de un factor

La prueba ANOVA es similar a la H de Kruskal Wallis, no es del todo correcta aplicarla cuando las variables analizadas son ordinales, pero se ha realizado con el objetivo de comparar los resultados entre las dos pruebas. Además esta prueba incluye unas comparaciones posteriores (contrastes post-hoc) que analizan las diferencias entre cada

grupo para saber entre que grupos se producen esas diferencias significativas. Este aspecto no es posible conocerlo cuando se aplica la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis.

En primer lugar nos encontramos con diferencias significativas entre los grupos de las siguientes variables (conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas): CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9 como podemos comprobar si nos fijamos en la significatividad inferior a 0,05.

La variable CEC8 Estrategia Cognitiva de Elaboración (Realizar una inferencia a partir de un información), aunque presentaban una probabilidad inferior a 0,05, no presenta diferencias entre los grupos, en las pruebas post hoc.

Tabla 64

ANOVA de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas.

		Suma cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
CEC1	Inter-grupos	38,787	4	9,697	13,414	,000
	Intra-grupos	286,987	397	,723		
	Total	325,774	401			
CEC2	Inter-grupos	62,491	4	15,623	22,911	,000
	Intra-grupos	260,486	382	,682		
	Total	322,977	386			
CEC3	Inter-grupos	34,595	4	8,649	12,871	,000
	Intra-grupos	234,512	349	,672		
	Total	269,107	353			
CEC4	Inter-grupos	18,438	4	4,609	8,966	,000
	Intra-grupos	201,522	392	,514		
	Total	219,960	396			

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
CEC5	Inter-grupos	59,602	4	14,900	25,174	,000
	Intra-grupos	226,694	383	,592		
	Total	286,296	387			
CEC8	Inter-grupos	17,977	4	4,494	2,507	,042
	Intra-grupos	688,526	384	1,793		
	Total	706,504	388			
CEC9	Inter-grupos	24,519	4	6,130	3,162	,014
	Intra-grupos	701,699	362	1,938		
	Total	726,218	366			

Con el fin de poder corroborar la información que nos proporcionó el estudio descriptivo de las medias y límites, realizamos las siguientes pruebas post hoc para confirmar entre que grupos se encuentran las diferencias significativas en base a la variable independiente comprensión lectora (ECL_2).

Pruebas post hoc

Tabla 65:

Comparaciones múltiples de Bonferroni de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas

Variable dependiente	(I) ECL2_P_2 (agrupado)	(J) ECL2_P_2 (agrupado)	Diferencia de medias Error		Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
			(I-J)	típico		Límite inferior	Límite superior
CEC1	bajo	medio-bajo	-,240	,157	1,000	-,68	,20
		medio	-,287	,141	,431	-,69	,11
		medio-alto	-,597*	,139	,000	-,99	-,20
		alto	-,883*	,136	,000	-1,27	-,50

		Diferencia					
(I) ECL2_P_2	(J) ECL2_P_2	de medias	Error		Límite	Límite	
(agrupado)	(agrupado)	(I-J)	típico	Sig.	inferior	superior	
Medio -bajo	bajo	,240	,157	1,000	-,20	,68	
	medio	-,047	,146	1,000	-,46	,36	
	medio-alto	-,357	,144	,136	-,76	,05	
	alto	-,643*	,141	,000	-1,04	-,25	
medio	bajo	,287	,141	,431	-,11	,69	
	medio-bajo	,047	,146	1,000	-,36	,46	
	medio-alto	-,310	,127	,149	-,67	,05	
	alto	-,596*	,124	,000	-,94	-,25	
medio-alto	bajo	,597*	,139	,000	,20	,99	
	medio-bajo	,357	,144	,136	-,05	,76	
	medio	,310	,127	,149	-,05	,67	
	alto	-,286	,121	,188	-,63	,06	
alto	bajo	,883*	,136	,000	,50	1,27	
	medio-bajo	,643*	,141	,000	,25	1,04	
	medio	,596*	,124	,000	,25	,94	
	medio-alto	,286	,121	,188	-,06	,63	
CEC2	bajo	medio-bajo	-,368	,157	,193	-,81	,07
		medio	-,523*	,142	,003	-,92	-,12
		medio-alto	-1,028*	,140	,000	-1,42	-,63
		alto	-1,099*	,136	,000	-1,48	-,71
	medio-bajo	bajo	,368	,157	,193	-,07	,81
		medio	-,155	,144	1,000	-,56	,25
		medio-alto	-,659*	,143	,000	-1,06	-,26
		alto	-,731*	,139	,000	-1,12	-,34
	medio	bajo	,523*	,142	,003	,12	,92
		medio-bajo	,155	,144	1,000	-,25	,56
		medio-alto	-,504*	,126	,001	-,86	-,15
		alto	-,576*	,121	,000	-,92	-,23
	medio-alto	bajo	1,028*	,140	,000	,63	1,42

		Diferencia						
		(J) ECL2_P_2	de medias	Error		Límite	Límite	
		(agrupado)	(I-J)	típico	Sig.	inferior	superior	
		medio-bajo	,659*	,143	,000	,26	1,06	
		medio	,504*	,126	,001	,15	,86	
		alto	-,072	,120	1,000	-,41	,27	
	alto	bajo	1,099*	,136	,000	,71	1,48	
		medio-bajo	,731*	,139	,000	,34	1,12	
		medio	,576*	,121	,000	,23	,92	
		medio-alto	,072	,120	1,000	-,27	,41	
	CEC3	bajo	medio-bajo	-,440	,164	,077	-,90	,02
		medio	-,634*	,153	,000	-1,07	-,20	
		medio-alto	-,732*	,149	,000	-1,15	-,31	
		alto	-1,001*	,146	,000	-1,41	-,59	
		medio-bajo	bajo	,440	,164	,077	-,02	,90
		medio	-,194	,148	1,000	-,61	,22	
		medio-alto	-,292	,144	,432	-,70	,11	
		alto	-,561*	,140	,001	-,96	-,16	
	medio	bajo	,634*	,153	,000	,20	1,07	
		medio-bajo	,194	,148	1,000	-,22	,61	
		medio-alto	-,097	,131	1,000	-,47	,27	
		alto	-,367*	,127	,041	-,73	-,01	
	medio-alto	bajo	,732*	,149	,000	,31	1,15	
		medio-bajo	,292	,144	,432	-,11	,70	
		medio	,097	,131	1,000	-,27	,47	
		alto	-,269	,122	,285	-,62	,08	
	alto	bajo	1,001*	,146	,000	,59	1,41	
		medio-bajo	,561*	,140	,001	,16	,96	
		medio	,367*	,127	,041	,01	,73	

		medio-alto	,269	,122	,285	-,08	,62
			Diferencia				
	(I) ECL2_P_2 (agrupado)	(J) ECL2_P_2 (agrupado)	de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
CEC4	bajo	medio-bajo	-,008	,135	1,000	-,39	,37
		medio	,006	,122	1,000	-,34	,35
		medio-alto	-,287	,120	,173	-,63	,05
		alto	-,504*	,117	,000	-,84	-,17
	medio-bajo	bajo	,008	,135	1,000	-,37	,39
		medio	,014	,124	1,000	-,34	,36
		medio-alto	-,280	,122	,227	-,62	,07
		alto	-,496*	,119	,000	-,83	-,16
	medio	bajo	-,006	,122	1,000	-,35	,34
		medio-bajo	-,014	,124	1,000	-,36	,34
		medio-alto	-,293	,107	,065	-,60	,01
		alto	-,510*	,104	,000	-,80	-,22
	medio-alto	bajo	,287	,120	,173	-,05	,63
		medio-bajo	,280	,122	,227	-,07	,62
		medio	,293	,107	,065	-,01	,60
		alto	-,216	,102	,351	-,51	,07
	alto	bajo	,504*	,117	,000	,17	,84
		medio-bajo	,496*	,119	,000	,16	,83
		medio	,510*	,104	,000	,22	,80
		medio-alto	,216	,102	,351	-,07	,51
CEC5	bajo	medio-bajo	-,269	,146	,668	-,68	,14
		medio	-,397*	,132	,029	-,77	-,02
		medio-alto	-,789*	,132	,000	-1,16	-,42
		alto	-1,107*	,128	,000	-1,47	-,75
	medio-bajo	bajo	,269	,146	,668	-,14	,68
		medio	-,128	,133	1,000	-,50	,25

	medio-alto		-,520*	,132	,001	-,89	-,15
	alto		-,839*	,128	,000	-1,20	-,48
Diferencia							
(I) ECL2_P_2	(J) ECL2_P_2	de medias	Error		Límite	Límite	
(agrupado)	(agrupado)	(I-J)	típico	Sig.	inferior	superior	
medio	bajo	,397*	,132	,029	,02	,77	
	medio-bajo	,128	,133	1,000	-,25	,50	
	medio-alto	-,392*	,117	,009	-,72	-,06	
	alto	-,710*	,112	,000	-1,03	-,39	
medio-alto	bajo	,789*	,132	,000	,42	1,16	
	medio-bajo	,520*	,132	,001	,15	,89	
	medio	,392*	,117	,009	,06	,72	
	alto	-,318*	,111	,045	-,63	,00	
alto	bajo	1,107*	,128	,000	,75	1,47	
	medio-bajo	,839*	,128	,000	,48	1,20	
	medio	,710*	,112	,000	,39	1,03	
	medio-alto	,318*	,111	,045	,00	,63	
CEC8	bajo	medio-bajo	-,074	,254	1,000	-,79	,64
		medio	-,143	,228	1,000	-,79	,50
		medio-alto	-,347	,225	1,000	-,98	,29
		alto	-,579	,220	,088	-1,20	,04
	medio-bajo	bajo	,074	,254	1,000	-,64	,79
		medio	-,069	,234	1,000	-,73	,59
		medio-alto	-,273	,232	1,000	-,93	,38
		alto	-,505	,226	,264	-1,14	,13
	medio	bajo	,143	,228	1,000	-,50	,79
		medio-bajo	,069	,234	1,000	-,59	,73
		medio-alto	-,204	,203	1,000	-,78	,37
		alto	-,436	,196	,270	-,99	,12
	medio-alto	bajo	,347	,225	1,000	-,29	,98
		medio-bajo	,273	,232	1,000	-,38	,93
		medio	,204	,203	1,000	-,37	,78

	alto		-,232	,193	1,000	-,78	,31
			Diferencia				
(I) ECL2_P_2	(J) ECL2_P_2	de medias	Error		Límite	Límite	
(agrupado)	(agrupado)	(I-J)	típico	Sig.	inferior	superior	
alto	bajo	,579	,220	,088	-,04	1,20	
	medio-bajo	,505	,226	,264	-,13	1,14	
	medio	,436	,196	,270	-,12	,99	
	medio-alto	,232	,193	1,000	-,31	,78	
CEC9	bajo	medio-bajo	-,363	,275	1,000	-1,14	,41
		medio	-,653	,245	,081	-1,35	,04
		medio-alto	-,804*	,241	,009	-1,49	-,12
		alto	-,581	,236	,145	-1,25	,09
	medio-bajo	bajo	,363	,275	1,000	-,41	1,14
		medio	-,290	,253	1,000	-1,00	,42
		medio-alto	-,441	,249	,772	-1,14	,26
		alto	-,218	,244	1,000	-,91	,47
	medio	bajo	,653	,245	,081	-,04	1,35
		medio-bajo	,290	,253	1,000	-,42	1,00
		medio-alto	-,151	,216	1,000	-,76	,46
		alto	,072	,210	1,000	-,52	,67
	medio-alto	bajo	,804*	,241	,009	,12	1,49
		medio-bajo	,441	,249	,772	-,26	1,14
		medio	,151	,216	1,000	-,46	,76
		alto	,223	,206	1,000	-,36	,80
	alto	bajo	,581	,236	,145	-,09	1,25
		medio-bajo	,218	,244	1,000	-,47	,91
		medio	-,072	,210	1,000	-,67	,52
		medio-alto	-,223	,206	1,000	-,80	,36

Tanto la información que nos proporcionan los descriptivos que localizamos en la tabla 47, como los aportados por las pruebas post-hoc, nos indican que en las variables conocimiento-

uso de estrategias lectoras CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5 y CEC9 se encuentran diferencias significativas entre los grupos de nivel de la comprensión lectora.

En la variable CEC1 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones) se encuentran diferencias entre los grupos:

- **Alto y medio, alto y medio-bajo y alto y bajo.**
- **Medio-alto y bajo.**

En la variable CEC2 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal) se encuentran diferencias entre los grupos:

- **Alto y medio, alto y medio-bajo y alto y bajo.**
- Medio-alto y medio, medio-alto y medio-bajo y **medio-alto y bajo.**
- Bajo y medio.

En la variable CEC3 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias) se encuentran diferencias significativas entre los grupos:

- **Alto y medio, alto y medio-bajo, alto y bajo.**
- **Medio-alto y bajo.**
- Medio y alto, medio y bajo.

En la variable CEC4 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes) se encuentran diferencias significativas entre los grupos:

- **Alto y medio, alto y medio-bajo, alto y bajo.**
- Medio y alto.

En la variable CEC5 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen) se encuentran diferencias significativas entre los grupos:

- **Alto y medio-alto, alto y medio, alto y medio-bajo, alto y bajo.**
- Medio-alto y medio, medio-alto y medio-bajo, **medio-alto y bajo.**
- Medio y medio-alto, **medio y bajo.**
- **Medio-bajo y bajo.**

En la variable CEC9 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura) se encuentran diferencias significativas entre los grupos:

Medio-alto y bajo.

En el caso de las hipótesis nulas, de acuerdo con los datos de significatividad, se rechazan las siguientes hipótesis:

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC1 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones) en función de los niveles de ECL2_P.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC2 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal) en función de los niveles de ECL2_P.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC3 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias) en función de los niveles de ECL2_P

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC4 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes) en función de los niveles de ECL2_P.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC5 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen) en función de los niveles de ECL2_P.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC9 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura) en función de los niveles de ECL2_P.

Y se acepta la siguiente hipótesis nula:

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC8 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Elaboración (Realizar una inferencia a partir de un información) en función de los niveles de ECL2_P.

En el caso de las hipótesis alternas nos encontramos:

- Existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC1 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones) en función de los niveles de ECL2_P.
- Existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC2 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal) en función de los niveles de ECL2_P.
- Existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC3 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias) en función de los niveles de ECL2_P.
- Existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC4 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes) en función de los niveles de ECL2_P.
- Existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC5 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen) en función de los niveles de ECL2_P.
- Existen diferencias significativas en las puntuaciones de CEC9 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura) en función de los niveles de ECL2_P.

5.10.3. Estudio de la Hipótesis 3.

-H3: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en la variable comprensión lectora (ECL2_P), en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el tipo de centro: público o concertado al que pertenecen los alumnos.

-Las variables que intervienen en la hipótesis son:

- Variables dependientes:

-ECL2_P. (Comprensión Lectora).

-Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14 y CEM15):

CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Saber identificar ideas principales).

CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Cómo realizar un resumen).

CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).

CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).

CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).

CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).

CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)

CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación
(Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).

CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

--Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9):

CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Interpretar las ilustraciones).

CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar la idea principal).

CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar las ideas secundarias).

CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar los personajes).

CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Realizar un resumen).

CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Realizar una conclusión de la historia (inferencia)).

CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

- Variable independiente: Tipo de centro: Público y Concertado.

Las hipótesis a contrastar son las siguientes:

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en la variable comprensión lectora (ECL2_P), en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el tipo de centro: público o concertado al que pertenecen los alumnos.

Hipótesis alterna: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en la variable comprensión lectora (ECL2_P), en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el tipo de centro: público o concertado al que pertenecen los alumnos.

Al tener sólo dos opciones la variable independiente tipo de centro: centro público o centro concertado y tener que compararse sólo dos grupos, en vez de calcular la prueba H de Kruskal Wallis, calculamos la prueba de Mann-Whitney. Con esta prueba vamos a poder verificar el cumplimiento o no de las hipótesis nulas.

En primer lugar vamos a calcular los rangos obtenidos por cada variable dependiente, según el tipo de centro de la muestra de estudio. A continuación calculamos la

significatividad asintótica (tabla 57: Asymp. Sig. (2-tailed)) y comprobamos si ésta es inferior a 0,05. Las variables que obtienen una significatividad, o probabilidad asociada al estadístico, inferior a este valor se marcan en negrita. Si la probabilidad es inferior al valor 0,05 significa que esa variable presenta diferencias significativas según los alumnos de la muestra pertenezcan a centros públicos o concertados. En las variables en las que hay diferencias estadísticamente significativas (inferiores al valor 0,05) se rechaza la hipótesis nula con una fiabilidad del 95%.

Tabla 66

Los rangos de cada variable dependiente según el tipo de centro.

	Tipo de centro	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ECL-2_Percentil	Público	125	245,96	30745,00
	Concertado	285	187,75	53510,00
	Total	410		
CEM2	Público	125	209,17	26146,00
	Concertado	278	198,78	55260,00
	Total	403		
CEM3	Público	125	207,80	25975,00
	Concertado	278	199,39	55431,00
	Total	403		
CEM4	Público	124	217,58	26980,00
	Concertado	283	198,05	56048,00
	Total	407		
CEM5	Público	121	210,85	25512,50
	Concertado	270	189,35	51123,50
	Total	391		

	Tipo de centro	N	Mean Rank	Sum of Ranks
CEM6	Público	123	204,71	25179,00
	Concertado	276	197,90	54621,00
	Total	399		
CEM7	Público	122	191,78	23397,50
	Concertado	277	203,62	56402,50
	Total	399		
CEM8	Público	125	190,56	23819,50
	Concertado	278	207,15	57586,50
	Total	403		
CEM9	Público	123	189,02	23250,00
	Concertado	280	207,70	58156,00
	Total	403		
CEM11	Público	124	214,29	26571,50
	Concertado	274	192,81	52829,50
	Total	398		
CEM13	Público	125	198,02	24752,50
	Concertado	277	203,07	56250,50
	Total	402		
CEM14	Público	121	199,89	24186,50
	Concertado	272	195,72	53234,50
	Total	393		
CEM15	Público	125	207,10	25887,00
	Concertado	273	196,02	53514,00
	Total	398		

	Tipo de centro	N	Mean Rank	Sum of Ranks
CEC1	Público	125	272,10	34013,00
	Concertado	277	169,64	46990,00
	Total	402		
CEC2	Público	120	212,67	25520,00
	Concertado	267	185,61	49558,00
	Total	387		
CEC3	Público	113	203,09	22949,50
	Concertado	241	165,50	39885,50
	Total	354		
CEC4	Público	124	206,86	25651,00
	Concertado	273	195,43	53352,00
	Total	397		
CEC5	Público	123	238,74	29365,50
	Concertado	265	173,96	46100,50
	Total	388		
CEC8	Público	120	235,09	28210,50
	Concertado	269	177,12	47644,50
	Total	389		
CEC9	Público	110	200,60	22066,00
	Concertado	257	176,89	45462,00
	Total	367		

Tabla 67

La prueba de Mann-Whitney de las variables comprensión y conocimiento-uso de las variables metacognitivas y cognitivas según el tipo de centro.

	ECL-2_Percentil	CEM2	CEM3	CEM4
Mann-Whitney U	12755,000	16479,000	16650,000	15862,000
Wilcoxon W	53510,000	55260,000	55431,000	56048,000
Z	-4,592	-,952	-,712	-1,756
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,341	,477	,079
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]				

	CEM5	CEM6	CEM7	CEM8	CEM9
Mann-Whitney U	14538,500	16395,000	15894,500	15944,500	15624,000
Wilcoxon W	51123,500	54621,000	23397,500	23819,500	23250,000
Z	-1,958	-,619	-1,199	-1,880	-1,598
Asymp. Sig. (2-tailed)	,050	,536	,230	,060	,110
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]					

	CEM11	CEM13	CEM14	CEM15
Mann-Whitney U	15154,500	16877,500	16106,500	16113,000
Wilcoxon W	52829,500	24752,500	53234,500	53514,000
Z	-1,902	-,557	-,520	-1,053
Asymp. Sig. (2-tailed)	,057	,578	,603	,292
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]				

	CEC1	CEC2	CEC3
Mann-Whitney U	13780,000	10724,500	15951,000
Wilcoxon W	49558,000	39885,500	53352,000
Z	-2,348	-3,482	-1,027
Asymp. Sig. (2-tailed)	,019	,000	,305
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]			

	CEC4	CEC5	CEC8	CEC9
Mann-Whitney U	10855,500	12318,500	11329,500	12309,000
Wilcoxon W	46100,500	44196,500	47644,500	45462,000
Z	-5,762	-2,574	-4,866	-2,087
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,010	,000	,037
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]				

Las variables dependientes que presentan una diferencia significativa estadística son las siguientes:

- Comprensión lectora: ECL-2_P,

-CEM5 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto)

-CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones).

-CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal),

- CEC4**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes)
- CEC5**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen)
- CEC8**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Realizar una conclusión de la historia (inferencia))
- CEC9**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

En todos los casos que acabamos de citar, se cumple que las variables que presentan una mayor puntuación y diferencias significativas según el tipo de centro, corresponde a los centros públicos.

En el caso de las hipótesis nulas, de acuerdo con los datos de significatividad, **se rechazan las siguientes hipótesis:**

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **Comprensión lectora: ECL-2_P**, en función del tipo de centro: Concertado o público.
- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM5**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto), en función del tipo de centro: Concertado o público.
- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC1**=Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones) en función del tipo de centro: Concertado o público.

-No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC2=Conocimiento-uso** Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal), en función del tipo de centro: Concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC4=Conocimiento-uso** Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes), en función del tipo de centro: Concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC5=Conocimiento-uso** Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen), en función del tipo de centro: Concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC8=Conocimiento-uso** Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Realizar una conclusión de la historia (inferencia), en función del tipo de centro: Concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC9=Conocimiento-uso** Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura), en función del tipo de centro: Concertado o público.

Se aceptan las siguientes hipótesis nulas:

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM2**,=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Saber identificar ideas principales), en función del tipo de centro: Concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM3**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Cómo realizar un resumen), en función del tipo de centro: Concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM4**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), en función del tipo de centro: Concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM6**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes), en función del tipo de centro: Concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM7**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes), en función del tipo de centro: Concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM8**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Relacionar un conocimiento

previo informal con la información de la lectura), en función del tipo de centro: Concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM9**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura), en función del tipo de centro: concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM11**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto), en función del tipo de centro: concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM13**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente) en función del tipo de centro: concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM14**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas), en función del tipo de centro: concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM15**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión), en función del tipo de centro: concertado o público.

- No existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC3**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias), en función del tipo de centro: concertado o público.

En el caso de las hipótesis alternas, de acuerdo con los datos de significatividad, se aceptan las siguientes hipótesis:

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **Comprensión lectora: ECL-2_P**, en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM5**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC1**, Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones) en función del tipo de centro: concertado o público.

-Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC2**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC4**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC5**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC8**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Realizar una conclusión de la historia (inferencia), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC9**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura), en función del tipo de centro: concertado o público.

Y se rechazan las siguientes hipótesis alternas:

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM2**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Saber identificar ideas principales), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM3**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Cómo realizar un resumen), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM4**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM6**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM7**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM8**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM9**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM11**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora

cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM13**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente) en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM14**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM15**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión), en función del tipo de centro: concertado o público.

- Si existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEC3**, Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias), en función del tipo de centro: concertado o público.

5.10.4. Estudio de la Hipótesis 4

-H4: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en la variable comprensión lectora (ECL2_P), en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el tipo de sexo: masculino y femenino que presentan los alumnos.

Las variables que intervienen en la hipótesis son:

- Variables dependientes:

-ECL2_P. (Comprensión Lectora).

-Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14 y CEM15):

CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Saber identificar ideas principales).

CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Cómo realizar un resumen).

CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).

CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).

CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).

CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).

CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)

CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación
(Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).

CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

--Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9):

CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Interpretar las ilustraciones).

CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar la idea principal).

CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar las ideas secundarias).

CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar los personajes).

CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Realizar un resumen).

CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Realizar una conclusión de la historia (inferencia)).

CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

- Variable independiente: Tipo de sexo: masculino y femenino.

Las hipótesis a contrastar son las siguientes:

- Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en la variable comprensión lectora (ECL2_P), en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el tipo de sexo: masculino y femenino que presentan los alumnos.

- Hipótesis alterna: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en la variable comprensión lectora (ECL2_P), en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el tipo de sexo: masculino y femenino que presentan los alumnos.

Pruebas no paramétricas. Comparaciones por sexo

Al igual que sucedía en la anterior hipótesis al tener sólo dos opciones la variable independiente Tipo de sexo: masculino y femenino, en vez de calcular la prueba H de Kruskal Wallis se calcula la prueba de Mann-Whitney. Con esta prueba se va a poder verificar el cumplimiento o no de las hipótesis, en primer lugar vamos a calcular los rangos obtenidos por cada variable dependiente, según el tipo de centro de la muestra de estudio. A

continuación calculamos la significatividad asintótica (tabla m: Asymp. Sig. (2-tailed)) y comprobamos si ésta es inferior a 0,05.

Las variables que obtienen una significatividad o probabilidad asociada al estadístico inferior a este valor se marcan en negrita. Si la probabilidad es inferior al valor 0,05 significa que esa variable presentan diferencias significativas según el sexo de los alumnos de la muestra. En las variables en las que hay diferencias estadísticamente significativas se rechaza la hipótesis nula con una fiabilidad del 95%.

Prueba de Mann-Whitney

A través de la prueba de Mann-Witney podemos calcular los rangos de la muestra agrupada por el sexo de los sujetos. A través de la tabla de rangos, tabla 68, podemos observar en qué grupo según el sexo se han obtenido las puntuaciones máximas en cada variable de conocimiento y de competencia-uso de la estrategia lectora.

Tabla 68

Rangos de las variables comprensión lectora y de las variables conocimiento uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas, según el género.

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
ECL-2_Percentil	Chico	213	209,15	44549,00
	Chica	196	200,49	39296,00
	Total	409		
CEM2	Chico	211	194,32	41002,00
	Chica	192	210,44	40404,00
	Total	403		

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
CEM3	Chico	208	204,01	42435,00
	Chica	195	199,85	38971,00
	Total	403		
CEM4	Chico	211	203,79	42999,00
	Chica	196	204,23	40029,00
	Total	407		
CEM5	Chico	204	183,40	37414,50
	Chica	187	209,74	39221,50
	Total	391		
CEM6	Chico	208	200,76	41759,00
	Chica	194	202,29	39244,00
	Total	402		
CEM7	Chico	207	191,61	39663,00
	Chica	192	209,05	40137,00
	Total	399		
CEM8	Chico	210	203,32	42697,00
	Chica	193	200,56	38709,00
	Total	403		
CEM9	Chico	210	203,19	42669,00
	Chica	189	196,46	37131,00
	Total	399		
CEM11	Chico	207	196,09	40591,50
	Chica	191	203,19	38809,50
	Total	398		
CEM13	Chico	206	198,83	40960,00
	Chica	191	199,18	38043,00
	Total	397		

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
CEM14	Chico	210	196,25	41213,00
	Chica	192	207,24	39790,00
	Total	402		
CEM15	Chico	210	192,29	40380,00
	Chica	188	207,56	39021,00
	Total	398		
CEC1	Chico	213	190,12	40494,50
	Chica	189	214,33	40508,50
	Total	402		
CEC2	Chico	204	199,35	40667,00
	Chica	183	188,04	34411,00
	Total	387		
CEC3	Chico	185	170,87	31610,50
	Chica	169	184,76	31224,50
	Total	354		
CEC4	Chico	209	183,78	38410,00
	Chica	188	215,92	40593,00
	Total	397		
CEC5	Chico	203	182,12	36970,00
	Chica	185	208,09	38496,00
	Total	388		
CEC8	Chico	207	187,32	38774,50
	Chica	182	203,74	37080,50
	Total	389		
CEC9	Chico	191	182,25	34810,00
	Chica	176	185,90	32718,00
	Total	367		

Tabla 69.

La prueba de Mann-Whitney de las variables comprensión y conocimiento-uso de las variables metacognitivas y cognitivas según el género de los alumnos.

Estadísticos de contraste	ECL-2_Percentil	CEM2	CEM3	CEM4
U de Mann-Whitney	19990,000	18636,000	19861,000	20633,000
W de Wilcoxon	39296,000	41002,000	38971,000	42999,000
Z	-,742	-1,594	-,415	-,043
Sig. asintót. (bilateral)	,458	,111	0,678	,966
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]				

Estadísticos de contraste	CEM5	CEM6	CEM7	CEM8	CEM9
U de Mann-Whitney	16504,500	20023,000	18135,000	19988,000	19176,000
W de Wilcoxon	37414,500	41759,000	39663,000	38709,000	37131,000
Z	-2,591	-,172	-1,717	-,337	-,738
Sig. asintót. (bilateral)	,678	,675	,010	,863	,736
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]					

Estadísticos de contraste	CEM11	CEM13	CEM14
U de Mann-Whitney	19063,500	19639,000	19058,000
W de Wilcoxon	40591,500	40960,000	41213,000
Z	-,678	-,034	-1,308
Sig. asintót. (bilateral)	,498	,973	,191
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]			

Estadísticos de contraste	CEM15	CEC1	CEC2	CEC3
U de Mann-Whitney	18225,000	17703,500	17575,000	14405,500
W de Wilcoxon	40380,000	40494,500	34411,000	31610,500
Z	-1,562	-2,197	-1,059	-1,379
Sig. asintót. (bilateral)	,118	,028	,289	,168
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]				

Estadísticos de contraste	CEC4	CEC5	CEC8	CEC9
U de Mann-Whitney	16465,000	16264,000	17246,500	16474,000
W de Wilcoxon	38410,000	36970,000	38774,500	34810,000
Z	-3,109	-2,479	-1,489	-,350
Sig. asintót. (bilateral)	,002	,013	,136	,726
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]				

Las variables dependientes que presentan una diferencia significativa estadística son las siguientes:

- **CEM7** = Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).
- **CEC1**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.(Interpretar las ilustraciones).
- **CEC4** =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar los personajes).
- **CEC5**= CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Realizar un resumen).

En todos los casos se cumple que las variables que presentan diferencias significativas según el tipo de sexo, corresponde al sexo femenino.

De acuerdo con los datos obtenidos, podemos aceptar la siguiente hipótesis nula:

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas: en las puntuaciones de comprensión lectora ECL2_P, conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas de las estrategias lectoras, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14 y CEM15 y en el conocimiento –uso de las estrategias lectoras CEC2, CEC3, CEC8 y CEC9 según el tipo de sexo: masculino y femenino que presenta la muestra.

Y rechazamos la siguiente hipótesis nula, ya que los datos nos presentan diferencias significativas en esas variables.

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas: en las puntuaciones en el conocimiento-uso de las estrategias lectoras CEM7 y en el conocimiento–uso de las estrategias lectoras CEC1, CEC4 y CEC5, según el tipo de sexo: masculino y femenino que presenta la muestra.

5.10.5. Estudio de la Hipótesis 5

H5: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en la variable comprensión lectora (ECL2_P), en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el periodo de nacimiento que presentan los alumnos.

Las variables que intervienen en la hipótesis son:

- Variables dependientes:

-Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14 y CEM15):

CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Saber identificar ideas principales).

CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Cómo realizar un resumen).

CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).

CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).

CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).

CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).

CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)

CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación
(Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).

CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

--Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9):

CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Interpretar las ilustraciones).

CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar la idea principal).

CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar las ideas secundarias).

CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar los personajes).

CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Realizar un resumen).

CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Realizar una conclusión de la historia (inferencia)).

CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

- Variable independiente: Periodo de nacimiento de los alumnos.

La variable independiente se ha recodificado en cuatro grupos en función de los meses en los que han nacido los alumnos de la muestra. El grupo 1 nacido en los meses: enero-febrero-marzo, el grupo 2: nacido en los meses de abril, mayo, junio, el grupo 3: nacido en los meses de julio, agosto, septiembre y el grupo 4: nacido en los meses de octubre-noviembre-diciembre.

Las hipótesis a contrastar son las siguientes:

- Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en la variable comprensión lectora (ECL2_P), en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el periodo de nacimiento que presentan los alumnos.

- Hipótesis alterna: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las variables conocimiento-uso de

estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento- uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el periodo de nacimiento que presentan los alumnos.

Kruskal-Wallis Test

A través del estadístico H de Kruskal-Wallis, se obtienen las puntuaciones de las medias de los rangos. A partir de ellos podemos apreciar en qué periodos de nacimiento se obtienen puntuaciones mayores.

Tabla 70

Rangos de las variables comprensión lectora y de las variables conocimiento uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas, según el periodo de nacimiento de los alumnos.

	Periodo de nacimiento	N	Mean Rank
CEM2	enero-febrero-marzo	75	186,57
	abril-mayo-junio	128	208,02
	julio-agosto-septiembre	91	212,86
	octubre-noviembre-diciembre	109	196,48
	Total	403	
CEM3	enero-febrero-marzo	74	192,09
	abril-mayo-junio	129	197,52
	julio-agosto-septiembre	90	198,91
	octubre-noviembre-diciembre	109	214,73
	Total	402	

	Periodo de nacimiento	N	Mean Rank
CEM4	enero-febrero-marzo	75	215,56
	abril-mayo-junio	131	208,52
	julio-agosto-septiembre	91	200,23
	octubre-noviembre-diciembre	109	191,90
	Total	406	
CEM5	enero-febrero-marzo	71	214,25
	abril-mayo-junio	124	190,53
	julio-agosto-septiembre	88	184,76
	octubre-noviembre-diciembre	107	197,65
	Total	390	
CEM6	enero-febrero-marzo	75	195,00
	abril-mayo-junio	129	199,71
	julio-agosto-septiembre	88	205,17
	octubre-noviembre-diciembre	109	203,28
	Total	401	
CEM7	enero-febrero-marzo	73	206,68
	abril-mayo-junio	130	190,35
	julio-agosto-septiembre	88	208,15
	octubre-noviembre-diciembre	107	198,61
	Total	398	

	Periodo de nacimiento	N	Mean Rank
CEM8	enero-febrero-marzo	75	194,59
	abril-mayo-junio	129	204,09
	julio-agosto-septiembre	90	206,93
	octubre-noviembre- diciembre	108	198,69
	Total	402	
CEM9	enero-febrero-marzo	72	199,17
	abril-mayo-junio	129	191,25
	julio-agosto-septiembre	84	192,30
	octubre-noviembre- diciembre	107	204,34
	Total	392	
CEM11	enero-febrero-marzo	73	209,84
	abril-mayo-junio	130	192,43
	julio-agosto-septiembre	87	199,56
	octubre-noviembre- diciembre	107	199,13
	Total	397	
CEM13	enero-febrero-marzo	72	188,09
	abril-mayo-junio	128	199,47
	julio-agosto-septiembre	89	192,65
	octubre-noviembre- diciembre	107	209,21
	Total	396	
CEM14	enero-febrero-marzo	75	199,08
	abril-mayo-junio	129	205,90
	julio-agosto-septiembre	88	200,55
	octubre-noviembre- diciembre	109	196,89
	Total	401	

	Periodo de nacimiento	N	Mean Rank
CEM15	enero-febrero-marzo	74	205,45
	abril-mayo-junio	129	197,62
	julio-agosto-septiembre	87	184,59
	octubre-noviembre-	107	207,93
	diciembre		
	Total	397	
CEC1	enero-febrero-marzo	74	199,45
	abril-mayo-junio	131	188,30
	julio-agosto-septiembre	89	209,49
	octubre-noviembre-	107	210,56
	diciembre		
	Total	401	
CEC2	enero-febrero-marzo	70	187,86
	abril-mayo-junio	125	195,64
	julio-agosto-septiembre	86	192,63
	octubre-noviembre-	105	195,42
	diciembre		
	Total	386	
CEC3	enero-febrero-marzo	66	189,67
	abril-mayo-junio	111	169,51
	julio-agosto-septiembre	82	188,81
	octubre-noviembre-	94	166,64
	diciembre		
	Total	353	
CEC4	enero-febrero-marzo	73	188,27
	abril-mayo-junio	128	189,80
	julio-agosto-septiembre	88	205,18
	octubre-noviembre-	107	210,39
	diciembre		
	Total	396	

	Periodo de nacimiento	N	Mean Rank
CEC5	enero-febrero-marzo	71	190,76
	abril-mayo-junio	128	186,35
	julio-agosto-septiembre	87	197,29
	octubre-noviembre-	101	203,13
	diciembre		
	Total	387	
CEC8	enero-febrero-marzo	73	217,03
	abril-mayo-junio	127	190,93
	julio-agosto-septiembre	84	178,58
	octubre-noviembre-	104	195,91
	diciembre		
	Total	388	
CEC9	enero-febrero-marzo	67	198,48
	abril-mayo-junio	125	188,26
	julio-agosto-septiembre	79	179,63
	octubre-noviembre-	95	169,88
	diciembre		
	Total	366	

El estadístico Kruskal-Wallis se transforma en chi-cuadrado y siempre va acompañado de un valor de probabilidad asociado (valor de la fila sig- asintót.). Este valor es el que determina si el estadístico calculado ha resultado significativo. Como podemos apreciar a continuación en la tabla.

Tabla 71

Chi-cuadrado de las variables comprensión lectora y de las variables conocimiento uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas, según el periodo de nacimiento.

	CEM2	CEM3	CEM4	CEM5	CEM6	CEM7
Chi-Square	3,557	2,798	2,812	3,865	,640	2,090
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,313	,424	,422	,276	,887	,554

	CEM8	CEM9	CEM11	CEM13	CEM14	CEM15
Chi-Square	1,189	5,573	1,312	2,331	,741	3,168
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,756	,134	,726	,507	,863	,366

	CEC1	CEC2	CEC3	CEC4	CEC5
Chi-Square	3,098	,298	4,306	3,464	1,669
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,377	,960	,230	,325	,644

	CEC8	CEC9
Chi-Square	5,136	3,712
df	3	3
Asymp. Sig.	,162	,294

En estos resultados no hay ninguna variable en la que la probabilidad sea inferior a 0,05.

Por lo que no se han encontrado diferencias significativas en función del periodo de nacimiento en ninguna de las variables dependientes y por ello aceptamos la hipótesis nula en todas las variables dependientes que estamos estudiando.

Aceptamos pues la hipótesis nula:

-No existen diferencias estadísticamente significativas en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el periodo de nacimiento que presentan los alumnos.

Y se rechaza la hipótesis alterna:

-Si existen diferencias estadísticamente significativas en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el periodo de nacimiento que presentan los alumnos.

5.10.6. Análisis de correlación múltiple.

Se cree conveniente realizar una regresión con el fin de conocer en qué medida influye el conocimiento-uso de estrategias metacognitivas y el conocimiento-uso de estrategias cognitivas en la comprensión lectora. Es decir qué es lo que aportan las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas que presentan relación con la comprensión lectora de (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y las variables conocimiento -uso de las estrategias lectoras que presentan relación con la comprensión lectora (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9) a la explicación de la comprensión lectora.

En este caso la variable dependiente o criterio es la ECL2_P y las variables **independientes** o predictores son: CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15, CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9.

Para llevar a cabo el análisis de regresión se ha utilizado el método por pasos. Esta metodología incluye cada variable independiente en el modelo en función de su aportación a la explicación del rendimiento de la variable dependiente.

En un primer paso (modelo 1) incluye todas las variables y se queda con aquella que más cantidad de varianza significativa explica de la variable dependiente, el resto las excluye. En otro paso (modelo 2) vuelve a hacer el mismo procedimiento. Así hasta que no haya variables independientes por incluir que expliquen una cantidad de varianza significativa de la variable dependiente. Pero si al introducir una nueva variable en el modelo, la anterior deja de tener esta aportación significativa la extrae del modelo.

Por este motivo **hay varios modelos en el análisis de regresión**, pero el definitivo es el último, el que incluye todas las variables con aportación significativa a la explicación de la variable dependiente.

El método que se utiliza es que la variable debe reunir unas condiciones para entrar, su probabilidad debe ser menor o igual a 0,05 y para salir debe ser superior o igual a 0,01.

Tabla 72***Variables introducidas/eliminadas en el modelo final.***

Modelo	Variables	Variables	Método
	introducidas	eliminadas	
1	CEC5	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
2	CEC2	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
3	CEC1	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
4	CEM2	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
5	CEM9	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
6	CEM4	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).

El modelo final incluye seis predictores que explican parte de la variablede comprensión lectora (ECL_2P), estos predictores son:

CEC5, CEC2, CEC1, CEM2, CEM9, CEM4.

La variable CEC5 (modelo1) explica el 27% (coeficiente R cuadrado) de la varianza de la variable dependiente ECL2_P. Observando el cambio en R se puede saber lo que explica cada uno de los demás predictores. Por ejemplo, la variable CEC2 (modelo2) explica un 4,5%. Finalmente, con los seis predictores se alcanza el 36% de varianza explicada.

Tabla 73

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					
				Cambio en R	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. en F	Cambio
1	,523 ^a	,274	,271	23,811	,274	107,428	1	285	,000
2	,564 ^b	,318	,314	23,109	,045	18,590	1	284	,000
3	,582 ^c	,339	,332	22,796	,021	8,863	1	283	,003
4	,593 ^d	,352	,343	22,610	,013	5,677	1	282	,018
5	,602 ^e	,363	,351	22,465	,011	4,644	1	281	,032
6	,611 ^f	,373	,360	22,317	,011	4,729	1	280	,031

La tabla de ANOVA informa sobre la significatividad de la regresión. El modelo es significativo si el valor de la columna sig. es inferior a 0,05. En este caso ocurre así en los seis modelos.

Tabla 74

Anova de la regresión

		Suma de				
Modelo		cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	60910,358	1	60910,358	107,428	,000 ^a
	Residual	161591,384	285	566,987		
	Total	222501,742	286			
2	Regresión	70838,115	2	35419,058	66,324	,000 ^b
	Residual	151663,627	284	534,027		
	Total	222501,742	286			
3	Regresión	75443,693	3	25147,898	48,395	,000 ^c
	Residual	147058,049	283	519,640		
	Total	222501,742	286			

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Modelo
4	Regresión	78345,844	4	19586,461	38,315	,000 ^d
	Residual	144155,898	282	511,191		
	Total	222501,742	286			
5	Regresión	80689,298	5	16137,860	31,977	,000 ^e
	Residual	141812,444	281	504,671		
	Total	222501,742	286			
6	Regresión	83044,461	6	13840,744	27,789	,000 ^f
	Residual	139457,281	280	498,062		
	Total	222501,742	286			

La tabla de coeficientes informa sobre el peso que cada variable independiente tiene sobre la dependiente. Es decir, la variable ECL_2P (comprensión lectora) aumentaría 10,6 puntos por cada punto que aumente la variable CEC5 y 6,9 puntos por cada uno que aumente en la variable CEC2 (debe observarse el último modelo que es el definitivo).

Tabla 75

Tabla de Coeficientes.

		Coefi-							Estadísticos de		
		Coeficientes no		cientes							
		estandarizados		tipificados		Correlaciones			colinealidad		
		Error				Orden					
Modelo		B	típ.	Beta	t	Sig.	cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
1	(Constante)	-,943		6,052	-,156	,876					
	CEC5	17,669		1,705	,523	10,365	,000	,523	,523	,523	1,000
2	(Constante)	-12,743		6,480	-1,967	,050					
	CEC5	13,489		1,917	,399	7,035	,000	,523	,385	,345	,744
	CEC2	7,753		1,798	,245	4,312	,000	,447	,248	,211	,744
3	(Constante)	-22,444		7,174	-3,128	,002					
	CEC5	11,897		1,966	,352	6,053	,000	,523	,339	,293	,689
	CEC2	6,731		1,807	,213	3,725	,000	,447	,216	,180	,718
	CEC1	4,963		1,667	,160	2,977	,003	,374	,174	,144	,812
4	(Constante)	-33,537		8,503	-3,944	,000					
	CEC5	11,080		1,979	,328	5,598	,000	,523	,316	,268	,669
	CEC2	6,686		1,792	,211	3,731	,000	,447	,217	,179	,717
	CEC1	4,871		1,654	,157	2,945	,003	,374	,173	,141	,811
	CEM2	5,665		2,378	,117	2,383	,018	,234	,140	,114	,950
5	(Constante)	-46,232		10,30	-4,488	,000					
	CEC5	11,014		1,967	,326	5,599	,000	,523	,317	,267	,669
	CEC2	6,839		1,782	,216	3,838	,000	,447	,223	,183	,716
	CEC1	4,640		1,647	,149	2,818	,005	,374	,166	,134	,808
	CEM2	5,386		2,366	,111	2,276	,024	,234	,135	,108	,947
	CEM9	5,048		2,343	,103	2,155	,032	,131	,128	,103	,991
6	(Constante)	-57,751		11,52	-5,012	,000					
	CEC5	10,673		1,960	,316	5,444	,000	,523	,309	,258	,664
	CEC2	6,920		1,771	,218	3,908	,000	,447	,227	,185	,716
	CEC1	4,423		1,639	,142	2,699	,007	,374	,159	,128	,805
	CEM2	5,293		2,351	,109	2,251	,025	,234	,133	,107	,947
	CEM9	5,486		2,336	,112	2,348	,020	,131	,139	,111	,983

Modelo		Coefi-				Correlaciones			Estadísticos de	
		Coeficientes		no					colinealidad	
		estandarizados		tipificados						
		Error		Orden						
		B	típ.	Beta	t	Sig.	cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia FIV
1	(Constante)	-,943	6,052		-,156	,876				
	CEC5	17,669	1,705	,523	10,365	,000	,523	,523	,523	1,000 1,000
2	(Constante)	-12,743	6,480		-1,967	,050				
	CEC5	13,489	1,917	,399	7,035	,000	,523	,385	,345	,744 1,343
	CEC2	7,753	1,798	,245	4,312	,000	,447	,248	,211	,744 1,343
3	(Constante)	-22,444	7,174		-3,128	,002				
	CEC5	11,897	1,966	,352	6,053	,000	,523	,339	,293	,689 1,451
	CEC2	6,731	1,807	,213	3,725	,000	,447	,216	,180	,718 1,394
	CEC1	4,963	1,667	,160	2,977	,003	,374	,174	,144	,812 1,232
4	(Constante)	-33,537	8,503		-3,944	,000				
	CEC5	11,080	1,979	,328	5,598	,000	,523	,316	,268	,669 1,496
	CEC2	6,686	1,792	,211	3,731	,000	,447	,217	,179	,717 1,394
	CEC1	4,871	1,654	,157	2,945	,003	,374	,173	,141	,811 1,233
	CEM2	5,665	2,378	,117	2,383	,018	,234	,140	,114	,950 1,053
5	(Constante)	-46,232	10,30		-4,488	,000				
	CEC5	11,014	1,967	,326	5,599	,000	,523	,317	,267	,669 1,496
	CEC2	6,839	1,782	,216	3,838	,000	,447	,223	,183	,716 1,396
	CEC1	4,640	1,647	,149	2,818	,005	,374	,166	,134	,808 1,238
	CEM2	5,386	2,366	,111	2,276	,024	,234	,135	,108	,947 1,056
	CEM9	5,048	2,343	,103	2,155	,032	,131	,128	,103	,991 1,009
	(Constante)	-57,751	11,52		-5,012	,000				
	CEC5	10,673	1,960	,316	5,444	,000	,523	,309	,258	,664 1,506
	CEC2	6,920	1,771	,218	3,908	,000	,447	,227	,185	,716 1,397
	CEC1	4,423	1,639	,142	2,699	,007	,374	,159	,128	,805 1,243
	CEM2	5,293	2,351	,109	2,251	,025	,234	,133	,107	,947 1,056
	CEM9	5,486	2,336	,112	2,348	,020	,131	,139	,111	,983 1,017
	CEM4	4,917	2,261	,104	2,175	,031	,160	,129	,103	,977 1,024

La tabla de variables excluidas del modelo de regresión es útil para saber qué variables tenían inicialmente un efecto significativo, son todas aquellas que en la columna

significatividad (sig.) tienen valores inferiores a 0,05. Por ejemplo, en el modelo 1 las variables CEC1, CEC2, CEC3, CEM2, CEM4, CEM7, CEM9 y CEM15 tenían efecto significativo sobre la variable comprensión lectora ECL2_P. Pero la variable CEC5 es la que tienen mayor aportación a la explicación de la varianza y se incluye en primer lugar.

Tabla 76:

Variables excluidas.

Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad		
					Tolerancia	FIV	Tolerancia mínima
CEC1	,198 ^a	3,671	,000	,213	,842	1,188	,842
CEC2	,245 ^a	4,312	,000	,248	,744	1,343	,744
CEC3	,157 ^a	2,734	,007	,160	,758	1,319	,758
CEC4	,049 ^a	,854	,394	,051	,765	1,307	,765
CEC8	,001 ^a	,028	,977	,002	,938	1,066	,938
CEC9	,056 ^a	1,087	,278	,064	,952	1,051	,952
CEM2	,124 ^a	2,411	,017	,142	,950	1,052	,950
CEM4	,102 ^a	2,023	,044	,119	,987	1,013	,987
CEM3	,028 ^a	,558	,577	,033	,983	1,017	,983
CEM5	,055 ^a	1,072	,285	,063	,981	1,019	,981
CEM6	,083 ^a	1,598	,111	,094	,932	1,073	,932
CEM8	,050 ^a	,980	,328	,058	,985	1,015	,985
CEM7	,102 ^a	2,033	,043	,120	,996	1,004	,996
CEM14	,094 ^a	1,844	,066	,109	,962	1,040	,962
CEM9	,112 ^a	2,240	,026	,132	,999	1,001	,999

Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad		
					Tolerancia	FIV	Tolerancia mínima
CEM15	,116 ^a	2,290	,023	,135	,981	1,020	,981
CEC1	,160b	2,977	,003	,174	,812	1,232	,689
CEC3	,104b	1,791	,074	,106	,713	1,403	,653
CEC4	,029b	,521	,603	,031	,760	1,316	,625
CEC8	-,010b	-,198	,843	-,012	,936	1,069	,717
CEC9	,020b	,394	,694	,023	,924	1,082	,723
CEM2	,121b	2,419	,016	,142	,950	1,052	,719
CEM4	,104b	2,116	,035	,125	,987	1,013	,737
CEM3	,016b	,322	,747	,019	,980	1,021	,739
CEM5	,066b	1,332	,184	,079	,979	1,022	,729
CEM6	,078b	1,531	,127	,091	,931	1,074	,710
CEM8	,031b	,620	,536	,037	,977	1,024	,738
CEM7	,094b	1,917	,056	,113	,994	1,006	,740
CEM14	,069b	1,381	,168	,082	,948	1,055	,734
CEM9	,118b	2,430	,016	,143	,998	1,002	,743
CEM13	,070b	1,361	,175	,081	,916	1,091	,727
CEM15	,102b	2,061	,040	,122	,976	1,025	,739
CEC3	,086c	1,500	,135	,089	,704	1,420	,620
CEC4	,016c	,280	,780	,017	,755	1,325	,595
CEC8	-,050c	-,969	,333	-,058	,878	1,139	,679
CEC9	,007c	,141	,888	,008	,917	1,090	,685
CEM2	,117c	2,383	,018	,140	,950	1,053	,669
CEM4	,096c	1,980	,049	,117	,984	1,016	,685

				Estadísticos de colinealidad				
Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación	Tolerancia	FIV	Tolerancia	
				parcial			mínima	
CEM3	,011c	,217	,829	,013	,978	1,022	,686	
CEM5	,055c	1,119	,264	,067	,973	1,028	,680	
CEM6	,068c	1,364	,174	,081	,928	1,078	,664	
CEM8	,032c	,660	,510	,039	,977	1,024	,687	
CEM7	,094c	1,951	,052	,115	,994	1,006	,686	
CEM14	,082c	1,649	,100	,098	,941	1,062	,678	
CEM9	,109c	2,266	,024	,134	,994	1,006	,689	
CEM13	,067c	1,332	,184	,079	,916	1,092	,675	
CEM15	,096c	1,970	,050	,117	,974	1,026	,686	
4	CEC3	,077d	1,351	,178	,080	,701	1,426	,608
	CEC4	-,004d	-,079	,937	-,005	,737	1,356	,588
	CEC8	-,042d	-,813	,417	-,048	,874	1,144	,657
	CEC9	,011d	,223	,823	,013	,916	1,091	,664
	CEM4	,094d	1,964	,051	,116	,984	1,016	,665
	CEM3	,011d	,228	,820	,014	,978	1,022	,665
	CEM12	-,060d	-1,235	,218	-,073	,960	1,042	,659
	CEM5	,057d	1,166	,245	,069	,972	1,028	,659
	CEM6	,068d	1,360	,175	,081	,928	1,078	,645
	CEM8	,019d	,381	,703	,023	,962	1,039	,668
	CEM7	,083d	1,725	,086	,102	,983	1,017	,663
	CEM14	,073d	1,474	,142	,088	,935	1,069	,660
	CEM9	,103d	2,155	,032	,128	,991	1,009	,669
	CEM13	,069d	1,381	,168	,082	,916	1,092	,655

					Estadísticos de colinealidad		
	Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Tolerancia	
						Tolerancia	FIV mínima
5	CEM15	,093d	1,922	,056	,114	,974	1,027 ,666
	CEC3	,068e	1,202	,231	,072	,697	1,434 ,607
	CEC4	-,008e	-,136	,892	-,008	,737	1,357 ,588
	CEC8	-,037e	-,717	,474	-,043	,872	1,147 ,657
	CEC9	,011e	,220	,826	,013	,916	1,091 ,663
	CEM4	,104e	2,175	,031	,129	,977	1,024 ,664
	CEM3	,011e	,228	,819	,014	,978	1,022 ,665
	CEM5	,041e	,836	,404	,050	,947	1,056 ,659
	CEM6	,069e	1,407	,160	,084	,927	1,078 ,645
	CEM8	,012e	,243	,808	,015	,958	1,044 ,667
	CEM7	,080e	1,676	,095	,100	,983	1,018 ,663
	CEM14	,064e	1,290	,198	,077	,928	1,078 ,660
	CEM13	,054e	1,073	,284	,064	,895	1,118 ,655
6	CEM15	,087e	1,803	,072	,107	,970	1,031 ,666
	CEC3	,061f	1,073	,284	,064	,694	1,440 ,605
	CEC4	-,006f	-,103	,918	-,006	,737	1,358 ,584
	CEC8	-,047f	-,923	,357	-,055	,865	1,156 ,654
	CEC9	-,001f	-,020	,984	-,001	,905	1,105 ,660
	CEM3	,017f	,349	,727	,021	,975	1,025 ,661
	CEM5	,036f	,747	,456	,045	,945	1,058 ,655
	CEM6	,084f	1,704	,089	,102	,913	1,095 ,638
	CEM8	,017f	,354	,724	,021	,956	1,046 ,663
	CEM7	,081f	1,700	,090	,101	,983	1,018 ,659

Modelo	Estadísticos de colinealidad						
	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Tolerancia	FIV	Tolerancia mínima
CEM14	,059f	1,207	,229	,072	,926	1,080	,656
CEM13	,061f	1,218	,224	,073	,891	1,122	,650
CEM15	,085f	1,779	,076	,106	,970	1,031	,661

Los gráficos que se incluyen a continuación sirven para demostrar la adecuación de la regresión. Informan sobre el cumplimiento de dos supuestos necesarios: el primero de ellos **sobre la normalidad de los residuos de regresión** y el segundo **sobre la independencia de los residuos y las puntuaciones estimadas**.

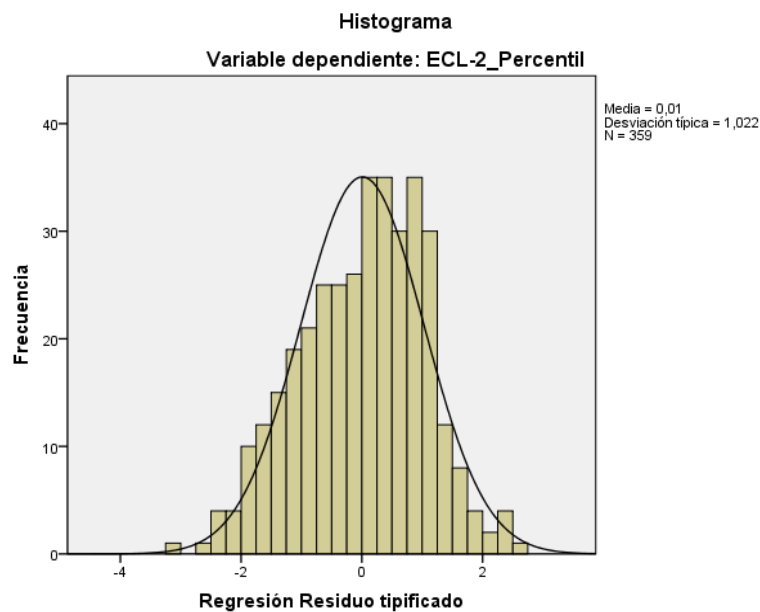


Figura 37: Los residuos de regresión

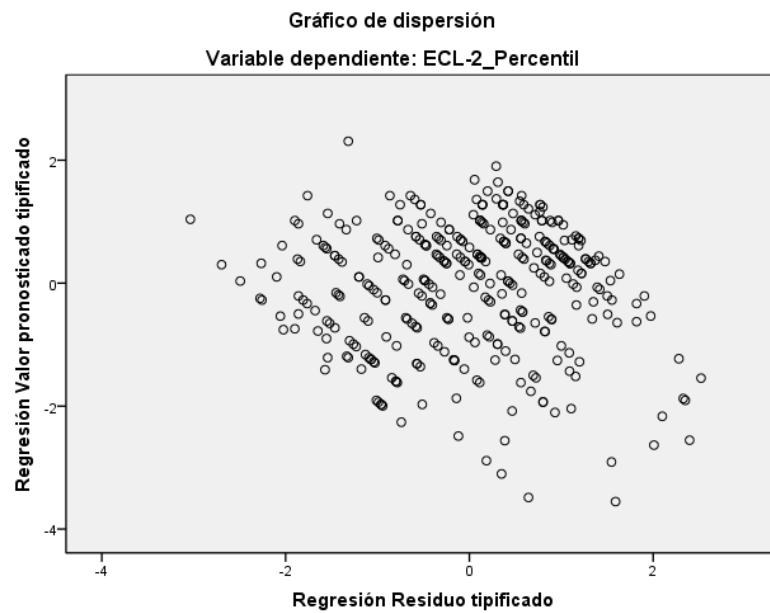


Figura 38: Gráfico de dispersión.

5.11. Conclusiones del Análisis descriptivo de las variables independientes comprensión lectora y de las variables dependientes conocimiento -uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas.

Dentro de las conclusiones de la parte descriptiva podemos destacar algunos aspectos de dichas estrategias, así como de la comprensión lectora.

5.11.1 La Comprensión lectora.

La comprensión lectora de la muestra a estudio presenta los siguientes valores en la media:

Variable comprensión lectora Medias

ECL-2_Directa	15,33
ECL-2_Percentil	57,36

En el test utilizado para evaluar la comprensión lectora, ECL-2, de la Cruz M.V. (2011), nos presenta como referencia para nuestra edad de estudio (5° primaria) una media en la comprensión lectora algo menor.

Variable comprensión lectora Media

ECL-2_Directa	14,21
---------------	-------

5.11.2 El conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas

A través de la descripción realizada de las estrategias lectoras que conocen y usan los alumnos de la muestra, los cuales presentan 10-11 años de edad. Podemos resaltar algunos datos:

-Doce estrategias metacognitivas, de las quince estudiadas, presentan en conocimiento y uso en la máxima puntuación (Adecuado), un porcentaje superior al 50 %:

CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Saber identificar ideas principales). **(56,8%)**

CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Cómo realizar un resumen). **(59,8%)**

CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas). **(54,8%)**

CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).
(56,8%)

CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes). **(74,1%)**

CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes). **(59,4%)**

CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.

(Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura). **(79,4%)**

CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura). **(71,7%)**

CEM10=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).
(83,5%)

CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente). **(56,7%)**

CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación
(Evaluar la dificultad de las distintas lecturas). **(77,6%)**

CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión). **(66,4 %)**

-Las puntuaciones del conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas que presentan el porcentaje mayor en la mínima puntuación (Inadecuado), son:

CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Identificación de ideas y personajes para comprender el texto). **(34,2%)**

CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto). **(40,2%)**

CEM12=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura). **(29,8%)**

Las estrategias metacognitivas mejor conocidas y usadas por los alumnos son:

- La Estrategia Metacognitiva de Planificación (Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización), a través de la variable CEM10, obtiene el (83,5%) en la puntuación máxima (Adecuado).

-La Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura), a través de la variable CEM8, obtiene un porcentaje elevado, el 79,4% de los alumnos obtienen la máxima puntuación en conocimiento-uso de esta estrategia.

- La Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas), a través de la variable CEM14, obtiene un porcentaje de un 77,6% en la puntuación máxima de esta variable.
- En cuarto lugar se encuentra la Estrategia Metacognitiva de Planificación.(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes), variable CEM6 con un porcentaje de un 72,7% en su nivel más alto.

Sin embargo no se puede analizar igual los resultados obtenidos en las distintas variables de conocimiento-uso por parte de los alumnos. Por ejemplo en las tres variables con peores resultados:

CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.

(Identificación de ideas y personajes para comprender el texto). (Inadecuado un 34,2%)

CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación

(Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto). (Inadecuado un 40,2%)

CEM12=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación

(Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura). (Inadecuado un 29,8%)

La variable CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión, no presenta mayor dificultad que las otras dos, por lo que no nos parece razonable la puntuación tan pequeña que ha obtenido.

En el caso del resultado de la variable CEM1: puede ser que la pregunta nos induzca a un problema de deseabilidad social o que los alumnos interpreten que las estrategias no son necesarias cuando un texto es para su edad

CEM1= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.

(Identificación de ideas y personajes para comprender el texto)

1. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?.

- a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (3)
- b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido (2)
- c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo (1)

5.11.2 El conocimiento-uso de las estrategias cognitivas.

Dentro del conocimiento-uso de las estrategias cognitivas podemos destacar algunos aspectos:

-Las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas que presentan porcentajes más altos en la categoría de máxima puntuación, Muy bien (5), son:

-La variable CEC7*=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas.(Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes) con un 30,6%,

-La variable CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar los personajes), con un 23,9% y

-La variable CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Interpretar las ilustraciones), que presenta un 20,6%.

-Las variables de conocimiento-uso de estrategias de lectura que presentan porcentajes válidos más altos en la categoría Bien (4) son:

-La variable CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar los personajes), con un 56,2%

-La variable CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Realizar un resumen), con 49,2%

- En ocho de las ocasiones en las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas, la frecuencia mayor se distribuye entre las categorías Bien (3) y Regular (2), como es el caso de las siguientes variables:

-La variable CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Interpretar las ilustraciones), Bien 38,3%, Regular: 32,1%,

-La variable CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar la idea principal), Bien 42,1%, Regular: 35,4%,

-La variable CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar las ideas secundarias), Bien 29,9%, Regular: 48,6%,

-La variable CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar los personajes), Bien 56,2%, Regular: 18,1%

-La variable CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Realizar un resumen), Bien 49,2%, Regular: 32,7%,

- La variable CEC6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Organización. (Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace), Bien 46,5%, Regular: 20,9%,
 - La variable CEC7*=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas. (Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes), Bien 31,5%, Regular: 26,1%.
 - La variable CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Realizar una conclusión de la historia (inferencia), Bien 24,9% Regular: 31,4%.
- En la variable conocimiento-uso CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura), el porcentaje mayor se concentra en la categoría: Muy Mal: con un 47,1%.

CEC7 Estrategia Cognitiva de resolución de problemas (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes) ha sido contestada por 111 alumnos de los 410 de la muestra.*

Las variables presentan distintas puntuaciones como comentamos anteriormente, lo que debemos también considerar a la hora de valorar los resultados es si las distintas variables presentan el mismo grado de dificultad, aspecto difícil de valorar y recordar que cada variable mide un aspecto o indicador distinto dentro de una misma subdimensión o subcategoría de las estrategias lectoras.

Por ejemplo si realizamos una comparación entre las variables que representan las Estrategias Cognitivas de focalización podemos comentar algunos aspectos. La variable CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar los

personajes), que es la que obtiene mayores resultados, califica una cuestión más fácil (Identificar los personajes de la historia). También es más fácil la evaluación de la variable CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Interpretar las ilustraciones), que la variable CEC2 que valora (Identificar la idea principal) o la variable CEC5 que evalúa (Realizar un resumen).

5.12. Conclusiones del Análisis correlacional no paramétrico. Correlación de Spearman.

Como resumen, a los datos aportados al calcular la Correlación de Spearman y al análisis y conclusiones expuestas en el apartado (5.9) vamos a destacar algunas de las conclusiones que se exponen en dicho apartado:

En la correlación de Spearman existen correlaciones positivas entre la variable comprensión lectora (ECL-2_Directa y ECL-2-Percentil) y las variables de conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas. Así como también nos encontramos correlaciones positivas entre la variable comprensión lectora (ECL-2_Directa y ECL-2-Percentil) y las variables de conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas.

Entre las quince variables de conocimiento-uso de estrategias metacognitivas nos encontramos con la siguiente situación:

- Doce variables de estudio, se correlacionan de modo positivo con la comprensión lectora: (unas variables presentan mayor correlación con una probabilidad asociada inferior a un 0,01 y otras con una probabilidad asociada inferior a un 0,05)

- **CEM2**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.

- (Saber identificar ideas principales).
- **CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación**
- (Cómo realizar un resumen).
- **CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.**
- (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).
- **CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión**
- (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).
- **CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.**
- (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).
- **CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.**
- (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).
- **CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.**
- (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).
- **CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.**
- (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).
- **CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación**
- (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).
- **CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión**
- (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)
-
- **CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación**
- (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).
- **CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.**
- (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

-Tres de las variables de estudio no presentan correlacionan de modo positivo con la comprensión lectora:

CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Identificación de ideas y personajes para comprender el texto).

CEM10=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).

CEM12=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura).

-Existen correlaciones positivas entre la variable comprensión lectora (ECL-2_Directa y ECL-2-Percentil) y las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas:

CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Interpretar las ilustraciones).

CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar la idea principal).

CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar las ideas secundarias).

CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar los personajes).

CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Realizar un resumen).

CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Realizar una conclusión de la historia (inferencia)).

CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

-No existen correlaciones positivas entre la variable comprensión lectora (ECL-2_Directa y ECL-2-Percentil) y las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas en el caso de las variables:

CEC6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Organización.
(Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace).

CEC7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas.
(Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes).

Desde un punto de vista teórico se podría predecir que las variables entre las que se establecerían correlaciones fueran las variables que pertenecen a la misma subdimensión

Por ejemplo se podría esperar una correlación entre las variables metacognitivas que pertenecen a la subdimensión: metacognitivas de supervisión, entre las metacognitivas de planificación y entre las metacognitivas de evaluación.

Pero al ir observando las distintas correlaciones nos vamos encontrando otro tipo de correlaciones, por ejemplo la variable CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura)., como ocurre en otro casos expuestos anteriormente correlaciona de manera positiva, además de con variables de Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación, con variables de Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión, con variables de Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.

CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).	CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Identificación de ideas y personajes para comprender el texto).
	CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales).
	CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).
	CEM10=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).
	CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).
	CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).

Estas relaciones, que presentan las variables conocimiento de estrategias lectoras y que hemos comentado, habría que trabajarlas en el aula y realizar un programa de entrenamiento como por ejemplo el que presentamos en las conclusiones de este estudio. Aprovechando las relaciones que a nivel empírico nos indican que trabajando una estrategia y consiguiendo mejorar en ésta se mejora también en la estrategia/s con las que está relacionada, se pueden plantear ideas didácticas que hagan más fácil la enseñanza-aprendizaje del conocimiento de las estrategias lectoras.

5.13. Conclusión de la Hipótesis 1.

Los datos que nos aporta esta conclusión hacen referencia a la existencia o no, de diferencias significativas en las puntuaciones de conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas en función de los niveles de la comprensión lectora ECL2_P.

Una de las primeras conclusiones que obtenemos es que hay variables de conocimiento de estrategias lectoras que presentan diferencias significativas entre los cinco grupos establecidos para establecer el nivel de comprensión lectora (nivel alto, nivel medio-alto, nivel medio, nivel medio bajo y nivel bajo) y encontramos otras variables que no presentan esta diferencia.

Las variables de estrategias lectoras metacognitivas que no presentan diferencias significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora son:

CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Cómo realizar un resumen).

CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).

CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).

En las siguientes variables Conocimiento-uso de Estrategias lectoras metacognitivas, que presentamos a continuación, se encuentran diferencias significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora. Además hay variables que presentan más diferencias entre los distintos grupos de nivel de comprensión lectora que otros.

En la variable **CEM2=**Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales), se encuentran diferencias significativas entre los grupos de comprensión lectora:

- **Alto y bajo.**

- **Medio-alto y bajo.**

El grupo alto de comprensión lectora y medio alto han obtenido una puntuación media mayor

2,71 y 2,57 respectivamente, que el grupo bajo (2,24).

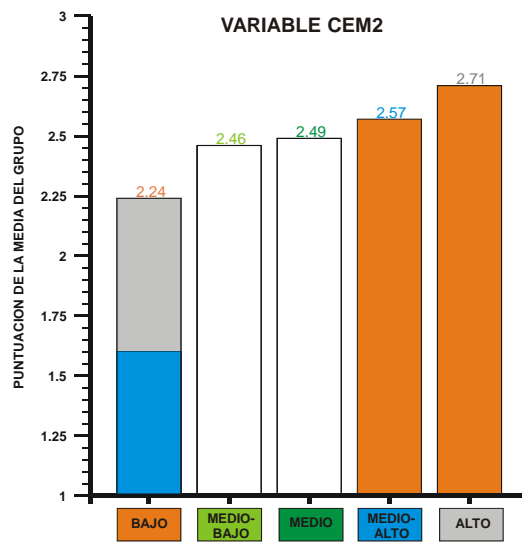


Figura 39: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM2

En la variable **CEM4**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), se encuentran diferencias significativas entre los grupos de comprensión lectora:

- Alto y bajo.
- Medio-alto y bajo.

El grupo alto de comprensión lectora y medio alto han obtenido una puntuación media mayor 2,63 y 2,52 respectivamente, que el grupo bajo (2,29).

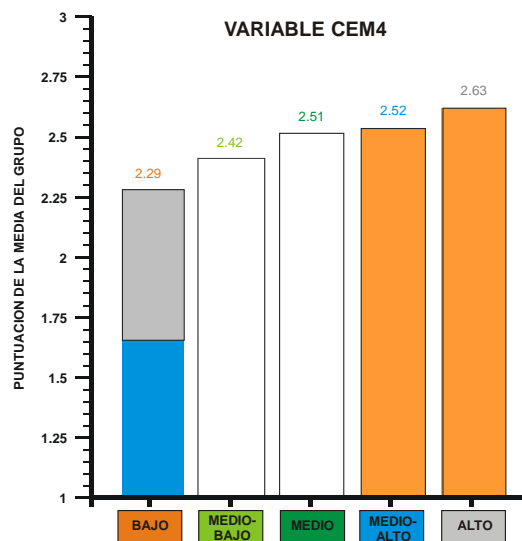


Figura 40: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM4

En la variable **CEM5**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto), se encuentran diferencias significativas entre los grupos de comprensión lectora:

- Alto y bajo.

El grupo de nivel de comprensión lectora alto presenta la puntuación media superior (2,65) frente a la puntuación inferior del grupo bajo (2,24).

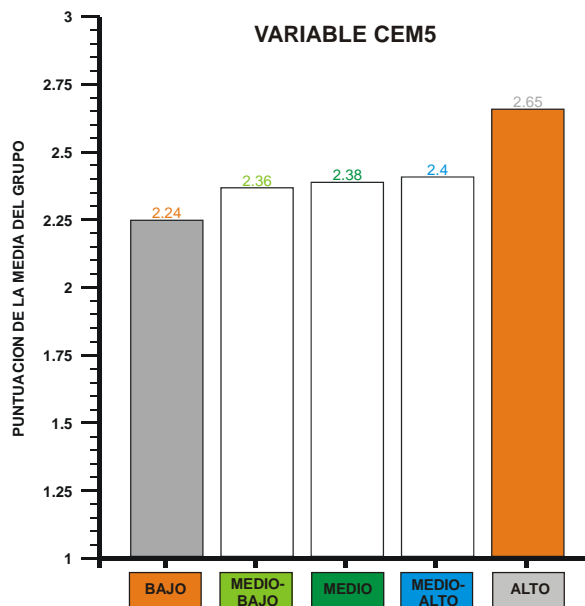


Figura 41: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM5.

En la variable **CEM6**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes) se encuentran diferencias significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora:

- Medio-alto y bajo.

El grupo medio-alto presenta la puntuación más alta (2,84) mientras que el grupo bajo obtiene la puntuación más inferior (2,55).

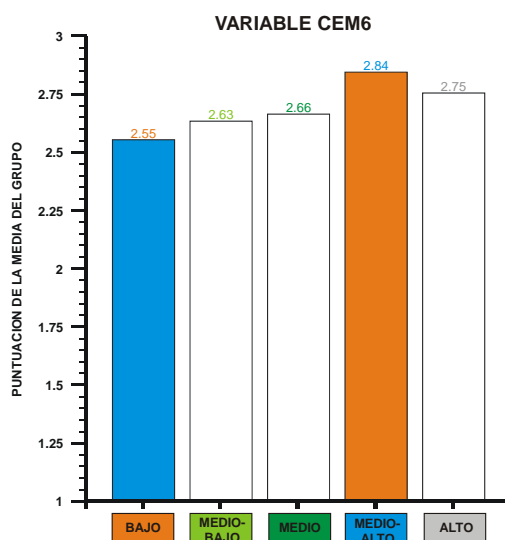


Figura 42: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM6.

En la variable **CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación** (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto), se encuentran diferencias significativas entre los grupos de comprensión lectora:

- **Alto y medio** (en sentido positivo para el grupo medio)

El grupo alto presenta una puntuación media menor (1,82) frente al grupo medio (2,19).

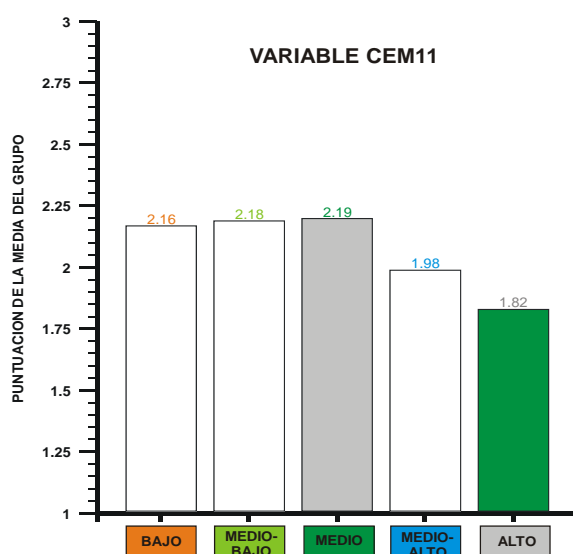


Figura 43: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM11.

En la variable **CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión** (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente) se encuentran diferencias significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora:

- **Alto y medio bajo.**
- Medio-alto y medio-bajo.
- **Medio-alto y bajo.**
- Medio-bajo y medio.

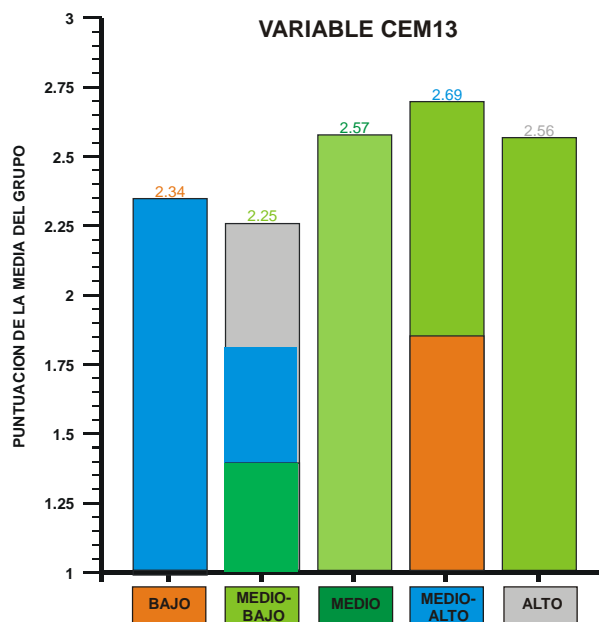


Figura 44: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM13.

- El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 2,56 y el grupo de comprensión lectora **medio bajo** con una puntuación de 2,25.
- El grupo de comprensión lectora **medio-alto** con una puntuación 2,69 y el grupo de comprensión **medio-bajo** con una puntuación de 2,25.

- El grupo de comprensión lectora **medio-alto** (puntuación 2,69) y el grupo de comprensión **bajo** (puntuación 2,34).
- El grupo de comprensión lectora **medio** (puntuación 2,57) y **medio-bajo** (puntuación 2,25).

En la variable **CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación** (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas) se encuentran diferencias significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora:

- **Alto y medio bajo.**

El grupo de comprensión lectora alto presenta una puntuación media de 2,84 y el grupo de comprensión medio-bajo una media de 2,6.

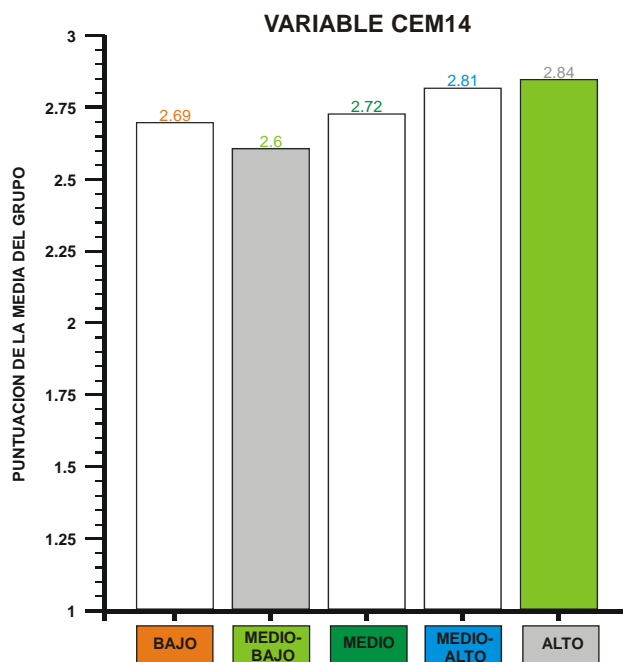


Figura 45: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEM14.

En la variable **CEM7**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes), no se pueden localizar entre que grupos de nivel de comprensión lectora, aunque en un principio parecía que había diferencias según la prueba H de Kruskal Wallis.

A continuación se exponen las hipótesis nulas que se aceptan y se rechazan de acuerdo con los resultados obtenidos.

Las siguientes hipótesis nulas se aceptan:

- Hipótesis nula: no existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable **CEM3**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Cómo realizar un resumen), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis nula: no existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable **CEM8**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis nula: no existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable **CEM9**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).

- Hipótesis nula: no existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable **CEM15**=Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Planificación (Evaluar la

importancia de comprobar cómo se ha realizado la comprensión), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

Hipótesis alternas:

- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable **CEM2**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Saber identificar ideas principales), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable **CEM4**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM5**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM6**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes), en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación** (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto) en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de **CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Metacognitiva de Supervisión** (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente) en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

- Hipótesis alterna: sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable **CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación** (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas) en función de los niveles de ECL2_P (comprensión lectora).

Dentro del conocimiento de estrategias lectoras los alumnos presentan diferencias significativas según el nivel de comprensión lectora en siete de las variables de estudio:

CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Saber identificar ideas principales).

CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).

CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).

CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).

CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)

CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación
(Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).

En las variables de conocimiento de estrategias lectoras en las que hay diferencias significativas entre grupos, la mayoría de las veces estas diferencias se encuentran entre un grupo de comprensión lectora de nivel avanzado (alto o medio-alto), el cual presenta una mayor puntuación en el conocimiento de la estrategia lectora a estudio y un grupo de comprensión lectora de nivel inferior (bajo o medio-bajo) que presenta una menor puntuación en el conocimiento de esa estrategia. Esta situación no se cumple en la variable de estudio CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto), ya que la diferencia significativa se realiza entre un grupo de comprensión alto y medio, pero la puntuación media que presenta el grupo alto es menor (1,82) que el grupo medio (2,19).

5.14. Conclusión de la Hipótesis 2.

En esta segunda conclusión, los datos que nos aporta la hipótesis 2 hace referencia a la existencia o no de diferencias significativas, en las puntuaciones obtenidas por los distintos grupos de comprensión lectora (nivel alto, nivel medio-alto, nivel medio, nivel medio-bajo y nivel bajo) en las distintas variables de conocimiento uso de estrategias lectoras cognitivas:

CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.

(Interpretar las ilustraciones).

CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar la idea principal).

CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar las ideas secundarias).

CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar los personajes).

CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Realizar un resumen).

CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Realizar una conclusión de la historia (inferencia)).

CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

Gracias al estudio previo correlacional vamos a comentar aquellas variables competencia-uso de estrategias lectoras que presentan relación con la comprensión lectora y las variables que presentan diferencias significativas entre los distintos niveles de comprensión lectora. Por ello se han suprimido las variables CEC6 y CEC7 que no presentaban correlaciones con la comprensión lectora.

En todas las variables estudiadas en la hipótesis 2, excepto en la variable CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Realizar una conclusión de la historia (inferencia)). nos encontramos con diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos de nivel de la comprensión lectora.

En la variable CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Interpretar las ilustraciones), nos encontramos con diferencias significativas entre los siguientes grupos:

- Alto y medio, alto y medio-bajo y alto y bajo.

- Medio-alto y bajo.

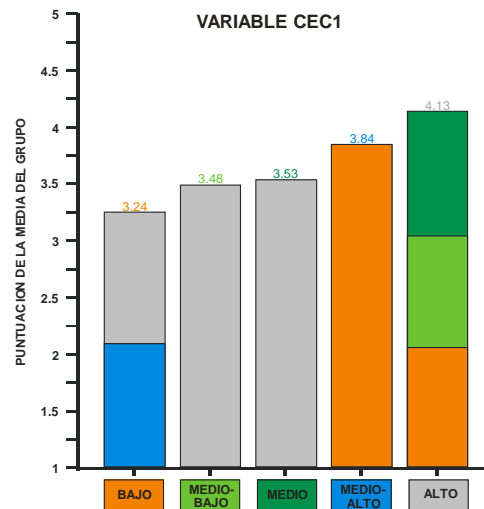


Figura 46: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEC1.

-El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 4,13 y el grupo de comprensión lectora **medio** con una puntuación de 3,53.

-El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 4,13 y el grupo de comprensión lectora **medio bajo** con una puntuación de 3,48.

-El grupo de comprensión **alto** presentando una puntuación de 4,13 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 3,24.

-El grupo de comprensión **medio-alto** presentando una puntuación de 3,48 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 3,24.

En la variable CEC2 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal) se encuentran diferencias entre los grupos:

- Alto y medio, alto y medio-bajo y alto y bajo.

- Medio-alto y medio, medio-alto y medio-bajo y **medio-alto y bajo.**

- Medio y bajo.

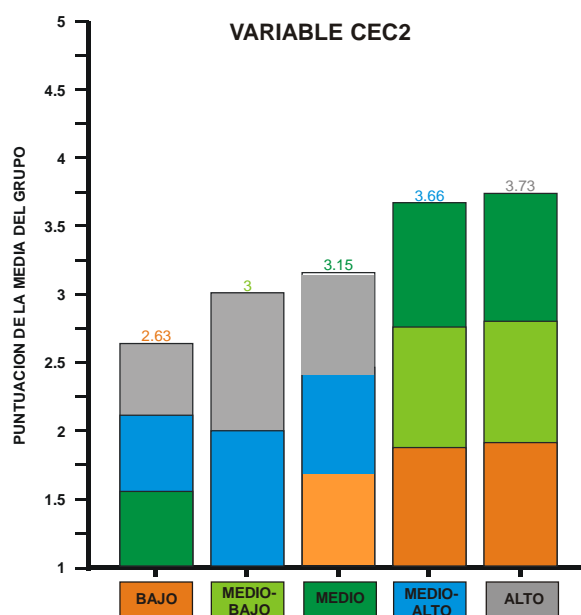


Figura 47: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEC2.

-El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 3,73 y el grupo de comprensión lectora **medio** con una puntuación de 3,15.

-El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 3,73 y el grupo de comprensión lectora **medio bajo** con una puntuación de 3.

-El grupo de comprensión **alto** presentando una puntuación de 3,73 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 2,63.

-El grupo de comprensión **medio-alto** presentando una puntuación de 3,66 y el grupo de comprensión lectora **medio** con una puntuación de 3,15.

-El grupo de comprensión **medio-alto** presentando una puntuación de 3,66 y el grupo de comprensión lectora **medio-bajo** con una puntuación de 3.

-El grupo de comprensión **medio-alto** presentando una puntuación de 3,66 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 2,63.

-El grupo de comprensión **medio** presentando una puntuación de 3,15 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 2,63.

En la variable CEC3 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias) se encuentran diferencias significativas entre los grupos:

- Alto y medio, alto y medio-bajo, alto y bajo.

- Medio-alto y bajo.

- Medio y bajo.

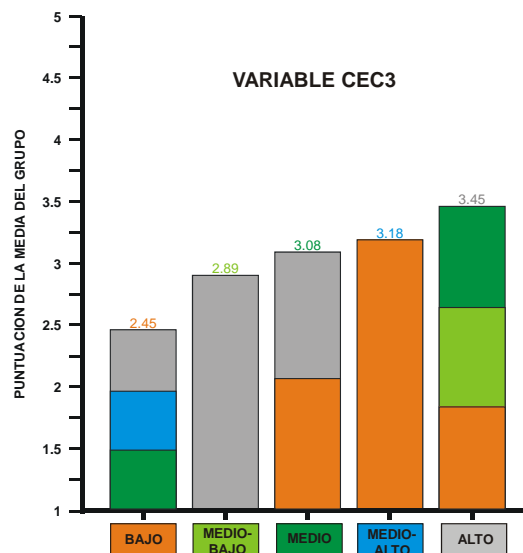


Figura 48: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEC3.

-El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 3,45 y el grupo de comprensión lectora **medio** con una puntuación de 3,08.

-El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 3,45 y el grupo de comprensión lectora **medio-bajo** 2,89 con una puntuación de 2,89.

El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 3,45 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 2,45.

-El grupo de comprensión lectora **medio-alto** presentando una puntuación de 3,18 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 2,45.

-El grupo de comprensión lectora **medio** presentando una puntuación de 3,08 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 2,45.

En la variable CEC4 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes) se encuentran diferencias significativas entre los grupos:

- Alto y medio, alto y medio-bajo, alto y bajo.

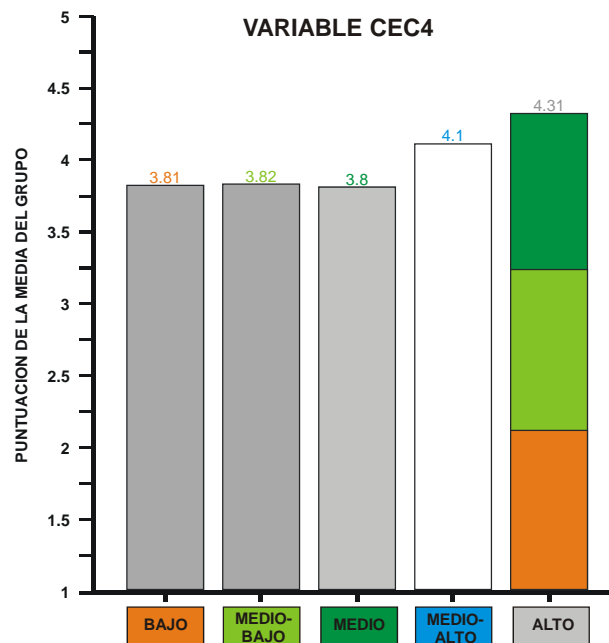


Figura 49: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEC4.

-El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 4,31 y el grupo de comprensión lectora **medio** con una puntuación de 3,80.

-El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 4,31 y el grupo de comprensión lectora **medio-bajo** con una puntuación de 3,82.

El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 4,31 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 3,81.

En la variable CEC5 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen) se encuentran diferencias significativas entre los grupos:

- Alto y medio-alto, alto y medio, alto y medio-bajo, alto y bajo.

- Medio-alto y medio, medio-alto y medio-bajo, medio-alto y bajo.

- Medio y bajo.

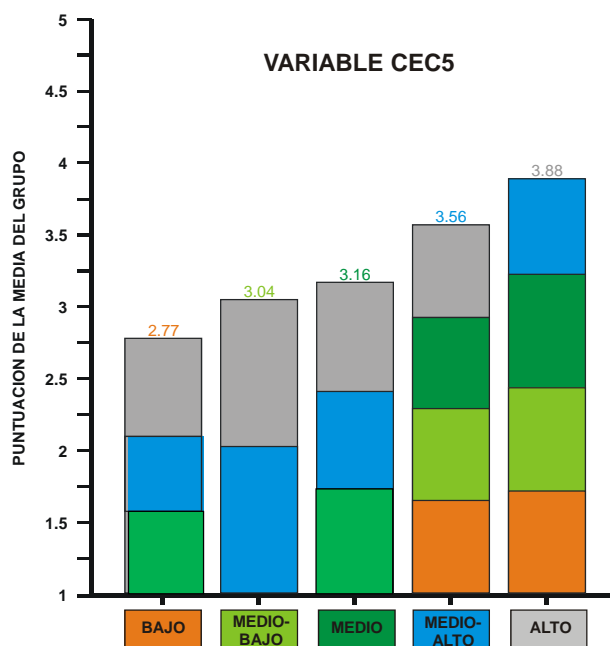


Figura 50: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEC5.

-El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 3,88 y el grupo de comprensión lectora **medio-alto** con una puntuación de 3,56.

-El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 3,88 y el grupo de comprensión lectora **medio** con una puntuación de 3,16.

-El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 3,88 y el grupo de comprensión lectora **medio-bajo** con una puntuación de 3,04

El grupo de comprensión lectora **alto** presentando una puntuación de 3,88 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 2,77.

-El grupo de comprensión lectora **medio alto** presentando una puntuación de 3,56 y el grupo de comprensión lectora **medio** con una puntuación de 3,16.

-El grupo de comprensión lectora **medio-alto** presentando una puntuación de 3,56 y el grupo de comprensión lectora **medio-bajo** con una puntuación de 3,04

-El grupo de comprensión lectora **medio-alto** presentando una puntuación de 3,56 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 2,77.

-El grupo de comprensión lectora **medio** presentando una puntuación de 3,16 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 2,77.

En la variable CEC9 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura) se encuentran diferencias significativas entre los grupos:

medio-alto y bajo.

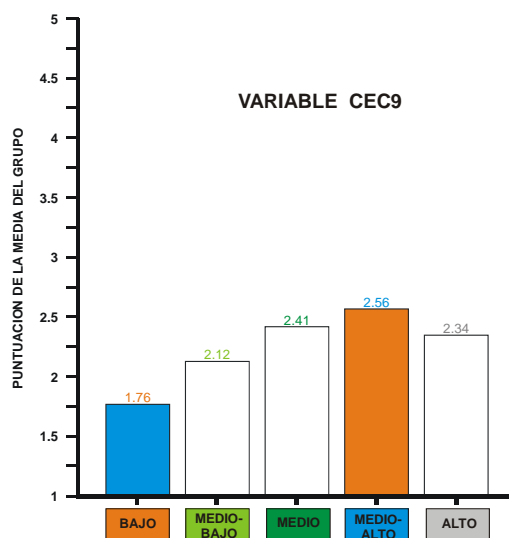


Figura 51: Diferencias significativas entre los grupos de comprensión en la variable CEC9.

-El grupo de comprensión lectora **medio-alto** presentando una puntuación de 2,56 y el grupo de comprensión lectora **bajo** con una puntuación de 1,76.

Según lo expuesto, nos encontramos además de las diferencias entre grupos alto y bajo que presentaban las variables de conocimiento de estrategias lectoras, diferencias entre grupos de comprensión lectora altos y medios como sucede en CEC1 Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Interpretar las ilustraciones), CEC2 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal) y en CEC4 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes) y además nos encontramos con diferencias entre grupos medios y bajos en el caso de la variable CEC3 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias) y CEC5 Conocimiento-uso Estrategia Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen).

5.15 Conclusión de la Hipótesis 3

En esta conclusión los datos que nos aporta el estudio estadístico de la hipótesis 3 hace referencia a la existencia o no de diferencias significativas en las puntuaciones de comprensión lectora ECL2_P, en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el tipo de centro: público o concertado al que pertenecen los alumnos.

Respecto a la existencia de diferencias significativas estadísticamente se encuentran en las siguientes variables dependientes:

- Comprensión Lectora (ECL-2).
- Dentro de la variables de Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva en
 - La variable CEM5 Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).
- Dentro de la variables de Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva en las variables
 - CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Interpretar las ilustraciones).
 - CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar la idea principal).
 - CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar los personajes).
 - CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Realizar un resumen).
 - CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Realizar una conclusión de la historia (inferencia)).
 - CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

Todas las variables estudiadas presentan la puntuación más alta en el grupo que pertenece al centro público, aunque cómo se acaba de comentar no todas las diferencias sean significativas.

Las diferencias estadísticamente significativas nos llevan a rechazar las hipótesis nulas y a aceptar las hipótesis alternas que se expusieron en el estudio de esta hipótesis 3.

5.16 Conclusión de la Hipótesis 4

Esta conclusión nos comenta los datos obtenidos tras el estudio de la hipótesis 4 sobre si existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de comprensión lectora ECL2_P, conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14 y CEM15) y conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas CEC (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el tipo de sexo: masculino y femenino que presenta la muestra.

Los datos obtenidos nos indican que los valores obtenidos no presentan una diferencia estadística significativa en la comprensión lectora según el sexo que presenta el alumno. Pero si se presentan diferencias significativas estadísticamente, en las siguientes variables dependientes:

-En la variable CEM7 Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

-En las variables CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Interpretar las ilustraciones), CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.(Identificar los personajes) y CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.(Realizar un resumen).

En todos los casos estas diferencias estadísticamente significativas son favorables para el género femenino, el cual obtiene mayor puntuación que el género masculino en dichas variables.

De tal modo que se aceptarán y rechazarán las hipótesis nulas y alternas según lo expuesto en el estudio del apartado de esta hipótesis 4.

5.17 Conclusión de la Hipótesis 5

El estudio de la hipótesis 5 versa sobre si existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14 y CEM15) y competencia-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9).

En esta ocasión los resultados nos muestran una realidad diferente a la que cabría esperar por la práctica educativa. Los profesores manifiestan que existen diferencias de aprendizaje entre los alumnos de un curso que cumplen los años en enero y los que cumplen la edad en diciembre, por ello nos pareció interesante que la investigación estudiara que sucede respecto a las puntuaciones obtenidas en el conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas .

Tras realizar los análisis pertinentes, se encuentra que no existen diferencias significativas según el periodo de nacimiento en ninguna de las variables estudiadas. Es decir ni a nivel de conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14 y CEM15) ni cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9).

5.18 Conclusión de Análisis de correlación múltiple

En el análisis de regresión, hemos tomado como predictores: las variables que presentan correlación con la comprensión lectora: doce variables que hacen referencia al conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas y nueve variables que hacen referencia al conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas y como criterio la comprensión lectora medida en percentil (ECL_2P).

Como explicamos en el apartado 5.9.6 hemos realizado el método por pasos, es decir hemos incluido cada variable independiente en el modelo en función de la aportación que cada variable presenta en el rendimiento de la variable comprensión lectora (ECL_2P). Y nos hemos quedado con la variable que explica más cantidad significativa de varianza. Por ello es necesario ir realizando los distintos modelos y localizar las variables independientes que expliquen una cantidad de varianza significativa de la comprensión lectora.

Las variables que son predictores significativos es decir que influyen en la comprensión lectora de manera significativa son las variables de conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas: CEC5 Estrategia Cognitiva de Focalización (Resumen de la lectura) explica el 27% de la varianza de la comprensión lectora, CEC2 Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal) explica un 4,5% y CEC1 Estrategia Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones) que explica un 2,1% y las variables de conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas: CEM2 Estrategia Metacognitiva de Evaluación.(Saber identificar ideas principales). que explica un 1,3%, la CEM9 Estrategia Metacognitiva de Planificación.(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura) y la CEM4 Estrategia Metacognitiva de Planificación. (Identificar

la organización en párrafos para localizar las ideas) que explican un 1,1% de la varianza de la comprensión lectora.

De este modo por cada punto de incremento de cada una de estas estrategias aumenta la puntuación de la comprensión lectora. En el caso de la variable CEC5 Conocimiento-uso de Estrategia Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen) aumentaría la comprensión lectora 10,6 puntos, en el caso de la variable CEC2 Estrategia Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal) lo haría en 6,9 puntos, en el caso de CEC1 Conocimiento-uso de Estrategia Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones) la comprensión lectora aumenta un 4,42 en el caso de CEM2 Conocimiento-uso de Estrategia Metacognitiva de Evaluación.(Saber identificar ideas principales) aumentaría 5,2 puntos, en el caso de las variables CEM9 Conocimiento-uso de Estrategia Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura), aumentaría 5,4 y en la CEM4 Conocimiento-uso de Estrategia Metacognitiva de Planificación. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), la comprensión lectora aumentaría 4,9 puntos.

5.19. Conclusiones Generales.

La parte de investigación empírica nos ha servido para corroborar la parte teórica, que nos transmite la importancia de la enseñanza aprendizaje de las estrategias lectoras para facilitar y mejorar la comprensión lectora. Autores como Palincsar y Brown (1997) expresan que un buen lector es una persona que posee un repertorio de estrategias cognitivas que es capaz de usar de manera flexible durante la lectura, O'Flavel el cual expone que el lector experto tiene al menos un conocimiento procedimental sobre estrategias cognitivas más sofisticadas,

como sería, por ejemplo, la de emplear más tiempo en estudiar materiales más importantes y menos conocidos que en estudiar los menos importantes y más conocidos (Flavell, 1996).

En primer lugar debemos comentar el nivel de comprensión lectora que presenta la muestra de estudio su media es algo mayor que la media aportada en el test estandarizado que se utilizó para su evaluación (ECL-2).

Respecto al conocimiento de estrategias lectoras metacognitivas por parte de los alumnos de la muestra obtenemos que la mayoría de las estrategias lectoras presentan un nivel de conocimiento escaso (dentro de las 15 variables que evalúan los conocimientos de Estrategias Lectoras nos encontramos que sólo una variable presenta un 83,5% en el nivel adecuado es la estrategia CEM10=Conocimiento-uso de Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización. Lo que representaría un conocimiento de un 6,6% de conocimiento “alto” de las variables que representan a las Estrategias de Lectura Metacognitiva en este estudio.

El conocimiento-uso de las estrategias de lectura metacognitivas más conocidas con una puntuación inferior al 80% y superior al 75% en el nivel adecuado, son las estrategias lectoras metacognitivas representadas por las variables:

- CEM8=Conocimiento-uso de Estrategia Lectora de Planificación (Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura. (79,4% en el nivel adecuado).
- CEM14=Conocimiento-uso de Estrategia Lectora de Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las siguientes lecturas). (77,6% en el nivel adecuado).

Lo cual representaría un 13,3% de conocimiento “medio-alto” de las variables que representan a las Estrategias de Lectura Metacognitiva.

Se encuentran tres estrategias que presentan un nivel adecuado inferior al 75% y que se distancian del resto que vamos a comentar que están muy cercanas al 50% en el nivel adecuado. Son las variables:

-CEM6=Conocimiento-uso Estrategia...Lectora... Metacognitiva de Planificación.
(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes). (74,1% en el nivel adecuado).

-CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura). (71,7% en el nivel adecuado)

-CEM15= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión). (64,9%)

Lo cual representaría un 20% de conocimiento “medio” de las variables que representan a las Estrategias de Lectura Metacognitiva.

Las siguientes variables, presentan puntuaciones cercanas al 50% en nivel adecuado y 50% en nivel poco adecuado e inadecuado:

-CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).

-CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Saber identificar ideas principales).

-CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.

(Cómo realizar un resumen).

-CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.

(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

-CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión

(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).

Lo cual representaría un 33,3% de conocimiento “medio-bajo” de las variables que representan a las Estrategias de Lectura Metacognitiva.

Dentro de las Estrategias Metacognitivas menos conocidas nos encontramos las estrategias representadas por las variables:

-CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.

(Identificación de ideas y personajes para comprender el texto). (44,1% en el nivel inadecuado y un 20,1% en el nivel poco adecuado).

-CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.

(Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto). (39% en el nivel inadecuado y un 46,6% en el nivel poco adecuado).

-CEM12 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.

(Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura). (29,3% en el nivel inadecuado y un 36,1% en el nivel poco adecuado).

Estas variables menos conocidas representan un 20% en conocimiento muy bajo de las variables que representan a las Estrategias de Lectura Metacognitiva.

En el caso de conocimiento-uso de las estrategias de lectura cognitivas no se puede equipar al caso de las variables de estrategias lectoras metacognitivas por dos motivos: -los cuestionarios de evaluación son más complejos y la valoración se realiza en cinco niveles, en vez de en 3. De modo general podemos decir que las puntuaciones en las estrategias lectoras cognitivas son también insuficientes.

Para analizar las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas, vamos a considerar un grupo de nivel alto (que abarque las puntuaciones muy bien y bien), un grupo de nivel medio (regular), un grupo de nivel bajo (mal) y un grupo de nivel muy bajo (muy mal).

En las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras se presenta una mayor homogeneidad en el conocimiento de las estrategias. Esa homogeneidad consiste en presentar una puntuación media y superior a los otros grupos en el grupo nivel alto, una puntuación medio-baja en el grupo nivel medio, inferior al grupo alto y superior a los grupos de nivel bajo y muy bajo y las puntuaciones más bajas encontrarse en los grupos de nivel bajo y muy bajo.

La variable más conocida es la CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes) presenta la puntuación más alta en el grupo nivel alto (80,1%), un puntuación baja en el grupo nivel medio de un 18,1% y un puntuación muy baja en el grupo nivel bajo (0,5%) y en el grupo nivel muy bajo (1,3).

Esta situación de conocimiento adecuado de la estrategia representaría lo que sucede en un 11,1% en el conocimiento-uso de las variables de estrategias lectoras cognitivas.

Las variables que presentan una puntuación media en el grupo nivel alto, (entre un 65% y un 45% en este nivel), una puntuación media-baja en el grupo nivel medio (entre 45% y un 20%). Y unas puntuaciones muy bajas en los grupos niveles bajo y muy bajo (inferior al 20% sumando los dos niveles) son:

-CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Interpretar las ilustraciones).

-CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar la idea principal).

-CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Realizar un resumen).

-CEC6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Organización.
(Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace).

-CEC7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de
problemas. (Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes).

Esta situación representaría lo que sucede en un 55,5% en el conocimiento-uso de las variables de estrategias lectoras cognitivas.

La variable CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar las ideas secundarias), presenta una situación diferente al resto. Una puntuación más baja en el grupo nivel alto (32,2%) que en el grupo nivel medio (48,6) y una puntuación en el grupo nivel bajo y muy bajo muy cercana al 20%.(19,2%).

Esta situación representaría lo que sucede en un 11,1% en el conocimiento-uso de las variables de estrategias lectoras cognitivas

Las variables menos conocidas son:

-La variable CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura). Presenta en el grupo nivel alto un (25,1%), en el grupo nivel medio (18,3%), en el grupo nivel bajo (9,5%) y en el grupo nivel muy bajo (47,3%).

-La variable CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración. (Realizar una conclusión de la historia (inferencia). Presenta en el grupo nivel alto un (35,7%), en el grupo nivel medio (31,4%), en el grupo nivel bajo (5,4%) y en el grupo nivel muy bajo (27,5%).

Esta situación representaría lo que sucede en un 22,2% en el conocimiento-uso de las variables de estrategias lectoras cognitivas.

Dentro de la Hipótesis 1, al estudiar las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora (alto, medio-alto, medio, medio-bajo, bajo).

En el conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas, en las que hemos encontrado diferencias significativas, podemos apreciar un comportamiento común: las diferencias en la puntuación de la estrategia se encuentran entre los grupos que presentan un alto nivel de comprensión lectora y también una alta puntuación de la estrategia y los grupos que presentan un bajo nivel de comprensión lectora y una baja puntuación en la estrategia.

Dentro de la Hipótesis 2, existen diferencias que son estadísticamente significativas entre más grupos que sólo los de alto y bajo nivel de comprensión lectora. Hay más número de diferencias entre los grupos de comprensión lectora de las estrategias cognitivas que en el caso del conocimiento de las estrategias lectoras metacognitivas.

En el caso del conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas, encontramos diferencias significativas entre más grupos, manteniendo el perfil de correspondencia, según el cual a menor puntuación en el conocimiento-uso de una estrategia corresponde un menor nivel de comprensión lectora y a mayor nivel de puntuación de conocimiento-uso de una estrategia corresponde un mayor nivel de comprensión lectora.

Se observa un patrón de comportamiento común en el uso-conocimiento de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas estudiadas, las distintas variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras, presentan mayor puntuación en el conocimiento-uso de la estrategia en los grupos, según va siendo mayor el nivel de comprensión lectora. Siendo este patrón de comportamiento más uniforme en las estrategias lectoras cognitivas que en las metacognitivas.

Lo cual nos lleva a poder confirmar, en estos caso la teoría expuesta por autores como Nisbert y Schucksmith, 1968, según los cuales los buenos lectores ó lectores con buena comprensión presentan alto nivel de conocimiento de estrategias lectoras.

Los buenos lectores no se caracterizan necesariamente por la posesión de habilidades técnicas (aunque pueden tenerlas), sino por tener adquiridas una serie de estrategias para abordar un texto y por un cierto grado de conciencia de sus métodos, así como de las exigencias de la tarea.

En la Hipótesis 3, en los resultados obtenidos entre los alumnos que pertenecen a centros concertados y públicos, encontramos diferencias significativas en la comprensión lectora, sólo diferencias significativas dentro de las estrategias lectoras metacognitivas en la variable

CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).

En el caso del conocimiento-uso de estrategias de lectura cognitivas se encuentran diferencias significativas en seis variables: CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.(Interpretar las ilustraciones), CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.(Identificar la idea principal), CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.(Identificar los personajes), CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.(Realizar un resumen), CEC8= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.(Realizar una conclusión de la historia (inferencia) y CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.(Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura), lo que representa un 66,6% de las variables estudiadas. Todas las diferencias estadísticamente significativas pertenecen al tipo de centro público.

En la Hipótesis 4, donde se estudia las posibles diferencias significativas entre las variables dependientes comprensión lectora, conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Metacognitivas, y conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Cognitivas según el sexo del alumno. Se presentan diferencias estadísticas en las variables:

-**CEM7**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión. (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).

-**CEC1**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Interpretar las ilustraciones).

-CEC4= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar los personajes).

-CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Realizar un resumen).

Se cumple que las variables que presentan diferencias significativas según el tipo de sexo, corresponde al sexo femenino.

En la Hipótesis 5, en la que se estudian si se encuentran diferencias estadísticamente significativas en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas (CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM11, CEM13, CEM14, CEM15) y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC8 y CEC9), según el periodo de nacimiento que presentan los alumnos. No se encuentra ninguna diferencia significativa en ninguna de las variables dependientes, lo cual lleva a aceptar todas las hipótesis nulas.

Por último a través de una regresión múltiple se ha localizado en el estudio las variables de conocimiento-uso que influyen de manera más significativa en la mejora de la comprensión lectora en la muestra. Estas variables son la:

-CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Realizar un resumen).

-**CEC2**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Identificar la idea principal).

-**CEC1**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización. (Interpretar las ilustraciones).

-**CEM2**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación. (Saber identificar ideas principales).

-**CEM4**=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación. (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).

- **CEM9**=Estrategia Metacognitiva de Planificación. (Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura)

Estas conclusiones nos proporcionan información para mejorar y reforzar de modo práctico la enseñanza de las estrategias en alumnos de 10 y 11 años y se tendrá en cuenta en la propuesta del programa de enseñanza de las estrategias metacognitivas y cognitivas.

5.20. ¿Qué aporta la tesis al estudio de la comprensión lectora y de las estrategias metacognitivas y cognitivas?

-Aumenta el corpus teórico sobre el conocimiento y uso de estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas que presentan los alumnos de 10 y 11 años.

-Nos confirma la relación existente entre conocimiento y uso de estrategias lectoras con el nivel de comprensión lectora. Lo cual nos permite seguir trabajando el ámbito de las estrategias para poder lograr mejoras en el ámbito de la comprensión.

-Nos aporta datos concretos tanto desde la revisión teórica como desde la investigación que nos permite poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la comprensión y las estrategias lectoras en las aulas.

-Esta investigación es un impulso motivador para investigadores y docentes para seguir investigando, estudiando, aprendiendo y enseñando a leer a través de “realidades cercanas, objetivas, posibles y motivadoras” como son las estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas.

- Resume la ingente información que hay sobre el objeto de estudio para poder acercar la teoría y la práctica a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos de 10 y 11 años.

- Recuerda la necesidad de continuar con la investigación sobre los conceptos investigados (estrategias de lectura, comprensión lectora, competencia lectora), así como sobre la evaluación para poder conocer el estado en el que se encuentran desarrollados dichos conceptos en los docentes, los alumnos y en la metodología didáctica.

- Plantea una propuesta de un programa de enseñanza-aprendizaje de estrategias lectoras resultado de los aspectos que se han trabajado en el estudio (apartado 4.3)

5.21. Nuevas vías de investigación.

-Elaboración de test estandarizados que reflejen la evaluación de la comprensión, el conocimiento y el uso de estrategias lectoras, para ser aplicados desde los 6-7 años, edad en la que ya se realiza una correcta decodificación de la lectura hasta los 18 años, con el fin de poder evaluar e ir comprobando la evolución de los alumnos y su mejora en estas competencias.

-Realizar una revisión sobre los estudios que hay sobre el desarrollo evolutivo de las estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas y presentar un compendio sobre esta temática, en los que se puedan cubrir desde los 6-7 hasta los 18 años.

-Realizar una recopilación y optimización de los programas de enseñanza aprendizaje que existen sobre las estrategias de lectura para ser adaptados al currículum y publicarlos como material didáctico.

-Seguir trabajando con los cuestionarios de evaluación realizada por el grupo de expertos .Para mejorar esta prueba realizada por el grupo de expertos, después del análisis de los resultados de esta investigación se nos plantean los siguientes aspectos para mejorar éstos:

-Ampliar los ítems en el cuestionario de conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas, eliminando los ítems que no han correlacionado con la comprensión lectora.

- Modificar la pregunta en el cuestionario ficha. En concreto en el ítem 8, en la que se pregunta a los alumnos por la variable CEC7=conocimiento-uso de la estrategia lectora

cognitiva resolución de problemas, ya que a pesar de haber sido modificada la ha contestado una cuarta parte de la muestra. Así como cambiar las variables que no han correlacionado en la comprensión lectora.

-Añadir el aspecto conocimiento-uso de estrategias de integración y de verificación, dentro de las estrategias cognitivas. Así como las estrategias motivacionales, para ser evaluadas.

-Además, se quiere seguir profundizando en la comprensión y estrategias lectoras de los alumnos y alumnas de 10-11 años, llevando a la práctica el programa de estrategias planteado y la evaluación de éste. Con el fin de seguir trabajando en los objetivos planteados al comienzo de esta investigación, para continuar investigando, estudiando, aprendiendo y enseñando a leer a través de “realidades cercanas, objetivas, posibles y motivadoras” como son las estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIAS

Adam, J.M. (1985). Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture. *L'orientation scolaire et professionnelle* 14. 4, 293-304.

Adams, M.J. (1982). Models of reading. In Le Ny, J.F. & Kintsch W. (Eds.), *Language and comprehension*. Amsterdam:NorthHolland

Adams, M. & Bertram, B. (1980). Background knowledge and reading comprehension. *Reading Educational Report* . No. 13. Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading (ERIC Document Reproduction Service No. ED 181 431).

Aebli, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la Psicología*. Narcea. Madrid.

Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación MEC*. Número Extraordinario, 63-93

Alonso Tapia, J. (2002). El entrenamiento de la comprensión lectora. En A. Corral (coord.). *Psicología del aprendizaje a partir de textos*. Madrid: UNED, 169-196

Alonso Tapia, J. (1992). *Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Madrid.

Alonso Tapia, J., Mateos Sanz, M. y Gutiérrez Martínez, F. (1994). *Entrenamiento metacognitivo: desarrollo de programas para la mejora de la comprensión lectora y los procesos de razonamiento*. Universidad Autónoma. Madrid.

Alonso Tapia, J. y Corral Domínguez, C. (1992). *Un modelo de evaluación en el área de Lengua: La batería AP-L (Aprendizaje de la lengua)*. Consellería de Cultura, Educació i Ciencia. Generalitat Valenciana.

Alonso Tapia, J. y Mateos Sanz, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, pp. 5-19

Anderson, T.H., & Armbruster, B.B. (1984). Content area textbooks. In R.C. Anderson, J. Osborn, & R.J. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools* (pp. 193-224). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Atkinson, R.C.; Shiffrin, R.M. (1968). Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes. In Spence, K.W; Spence, J.T. *The psychology of learning and motivation* (Volume 2). New York: Academic Press, 89–195.

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, (Vol. 8, 47–89). New York: Academic Press.

- Baker & Brown (1984). Metacognitive skills and reading, en Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Barton, J. & Sawyer, D. (2003). Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *Reading Teacher*, 53, 334-359.
- Baumann, J.F. (1990). La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal, en Baumann, J.F. (ed.): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Aprendizaje/Visor, 133-173.
- Beaugrande. R & Dressler. W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Becker, A. (2002). Análisis de la estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida (Venezuela). *Estudios de Lingüística Española*, 17, 18-32
- Bereiter. C. & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, New Jersey: L Erlbaum Ass.
- Blázquez, F., Montanero, M. (2001). Eficacia de las técnicas de síntesis en la comprensión y recuerdo de textos académicos. *Revista española de pedagogía*, Vol. 59, Nº 219, 251-267.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (3rd ed., pp. 220-242). New York: Guilford.
- Blythe, T. (1999). *Enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Barcelona: Paidós.
- BOE nº 106. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- BOE nº 295 (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- BOE nº 52. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, 19350-19420. www.boe.es.
- Bridge, C. A.; Belmore, S. M. y otros (1984). Topicalization and memory for main ideas in prose. *Journal of Reading Behaviour*, n. 16, pp. 61-80.
- Brown, A. L. & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14
- Brown, A. L., Champion, J. C. & Day J.D. (1981): Learning to learn : On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, n. 10, 14-24.
- Cairney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, n. 49, pp. 3-19.

Camps, A. (1991). L'ensenyament de la composició escrita en situació escolar: desenvolupament i anàlisi de dues seqüències didàctiques d'ensenyament de l'argumentado escrita. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.

Carriedo, N.; Alonso, J. (1994) ¿Cómo enseñar a comprender un texto?. Colección Cuadernos del ICE, 10 . Madrid, Servicio de Publicaciones de la UAM.

Carvalho, M., Caso, J. N. y Contreras, L. A. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2).

Casanova, P., Cruz, M., de la Torre, M. y de la Villa, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.

Cattell, J. M. (1886). The Time it Takes to See and Name Objects. *Mind*, Vol. 11, N. 41 (Jan), 63-65.

Chall, J.S. (1979). The Great Debate: Ten Years Later, with a Modest Proposal for Reading Stages. In L.B. Resnick & P.A. Weaver (Eds.), *Theory and Practice of Early Reading*, Volume 1. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

Clifton, C. & Ferreira, F. (1989). *Ambiguity in context. Language and Cognitive Processes*, 4, 77-103.

Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.

Collins, A. & Smith, E. E. (1980): Teaching the process of reading comprehension. *Technical Report*, n. 182. Urbana , Illinois. Center for the Study of Reading.

Coltheart, M. (1987). Varieties of developmental dyslexia: A comment on Bryant and Impey. *Cognition*, 27, 97-101.

Coltheart, M. (1985). Cognitive neuropsychology and the study of reading. En Posner M. y Marin G. (Eds). *Attention and performance XL*. Hillsdale: LEA

Comisión de las Comunidades Europeas (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario oficial de la Unión Europea. L/394/, L/394/10-L/394/12.

Cooper, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Aprendizaje Visor-MEC.

Cuetos, F. y Mitchell, D. (1988). Cross-linguistic differences in parsing: Restrictions on the use of the Late Closure strategy in Spanish. *Cognition* 30, 73-105.

- Cuetos Vega, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid: WoltersKluwer España.
- Cunningham, J.& D. Moore (1990) El confuso mundo de la idea principal, en J. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula)*, Madrid: Visor.
- Daneman, M. Y Tardiff, T. (1987) Working memory and reading skill re-examined. En M. Coltheart (Ed.), *Attention and Performance XII*. Londres: L.E.A., 491-508
- Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D. y Schoenfeld, A. S., Stage, E., Zimmerman, T. D., Cervetti, G. N., y Tilson, J. L. (2008). *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Beaugrande, R. (1980). Text, discourse, and process. Edited by Roy O. Freedle. In *Advances in discourse processes*. Series IV. Norwood, N.J. Ablex XV, 351 p
- De la Cruz, M^a.V.(2011). *ECL-Evaluación para la comprensión lectora*. Madrid:TEA Ediciones.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- De Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial
- De Vega, M. y Cuetos Vega, F. (1999). *La Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.
- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo : lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- Deseco (2002). Proyecto DeSeCo. OCDE en <http://www.oecd.org>
- Dooling, D. J. y Christiaansen, R. E. (1977). Episodic and semantic aspects of memory for prose. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, Vol 3(4), 1977, 428-436.
- Dubois, M. E. (1995). *El Proceso de Lectura*. Buenos Aires: Aiqué.
- Dunn, K.P. y Pirozzolo, F.J. (1984). Eye movement in developmental dyslexia. En Malatessa R.N. y Whitaker H.A. (Eds): *Dyslexia: A global Issue*. La Haya: Martinis Nijhoff Publishers
- Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five Basal Reader Series. *Reading Research Quarterly*, 16, 515-544.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. En En Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Espín, J. (1987). *Lectura y lenguaje y Educación compensatoria*. Barcelona: Okius-Taul.

- Ezell, H. K., Hunsiker, S.A. y Quinque, M. (1997). Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills. *Education y Treatment of Children*, 20, 4, 365-382.
- Ferreira, F. y Clifton, C. (1986). The independence of syntactic processing. *Journal of Memory and Language*, 25, pp. 348 - 368.
- Fischer y Glanzer (1986). Short-term storage and the processing of cohesion during reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 38A, 431-460.
- Flavell J.H., Patricia H. Miller, Scott A. Miller (2002) *Cognitive Development*. Prentice Hall.
- Flavell J. H. (1975). *The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children*. New York: Willey.
- Forster, K.I. (1976). Accesing the mental lexicon. En Wales, R.J. y Walker, E.W. (Eds.), *New approaches to language mechanism*. Amsterdam: North-Holland. (Versión castellana en F. Valle, F. Cuetos, J.M. Igoa y S. del Viso(1990) (eds.), *Lecturas de Psicolinguística*. Madrid: Alianza Psicología.
- Frazier, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. In Coltheart, M. (ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading*, pp. 559-586. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum."
- Frazier, L. y Rayner, K. (1982). Making and correcting errors during sentence comprehension: Eye movements in analysis of structurally ambiguous sentences. *Cognitive Psychology*, 14, 178-210.
- Frederiksen, J. R. (1981). Sources of procesa interactions in reading. En Lesgold, M.A. y Perfetti, C.A. (Eds.), *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Gagné, R.M. (1985). *The conditions of learning and Theory of Instruction* (4 th ed). New York: Holt, Rhinehart & Winston
- Gagné, R. M. (1987). *Instructional Technology Foundations*. Hillsdale, NJ: Lawrence ErlbaumAssoc.
- García-Madruga, J. A., Martín Cordero, J., Luque, J. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo veintiuno editores, S.A.
- Garrod y Sanford (1981). *Understanding written language: exploration of comprehension beyond the setence*. Chichester, New York: Ed John and Wiley and son's Ltd.
- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. (1993). *Working Memory and Language*. Hove, England: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Glanzer M, (1981). Short-term storage in the processing of text. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 656-670
- Glenberg, A.M, Meyer, M. & Lindem, K. Mental models contribute to foregrounding during text comprehension, *Journal of memory and language* 26 (1), 69-83

- González Pérez, J. y Santiuste Bermejo, V. (2003). Design and investigation of an evaluation system for the development and learning potential at the language area. *Universitas psychologica*, 2 (1) pp 9-19.
- González Pérez, J., Santiuste Bermejo, V. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- Goodman, K. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The Psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Goodman, K.S. (1973). Psycholinguistic universals in the reading process. En Smith, F. (Ed.), *Psycholinguistics and Reading* (pp. 21-29). New York: Holt, Rinehartland Winston. "
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. In H. Singer, H y Ruddell, R.B. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: Del. IRA.
- Guthrie, J., van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C., y otros. (1996). Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly* , 31(3), 306-332.
- Haviland, S.E. y Clark, H.H. (1974) .What' s new? Acquiring new information as a process in comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 512-521.
- Hernández Martín A. y Quintero Gallego A. (2001). *Comprensión y Composición escrita: Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Hidalgo Montesinos y Sánchez Meca , 1990. Implicaciones de la codificación visual en el retraso específico en lectura. *Psicothema*, Vol, 2, nº 2, 1990, 35-48
- Holmes, V.M. y O'regan, J.K. (1981). Eye fixation patterns during the reading of relative-clause sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 417-430.
- Israel, S. (2007). *Using Metacognitive Assessments to create individualized reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Jiménez Rodríguez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). (Tesis de doctorado, Univeridad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- Johnson N.S, Mandler J.M (1980) A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. *Poetics* 9 (1), 51-86
- Johnson, N .F. (1975). On the function of letter in word identification: Some data and a preliminary model. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, pp. 17-29.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Harvard University Press.

Johnson-Laird, Philip N (1987). A taxonomy of thinking. R.J.Sternberg y E.E.Smith(eds). *The Psychology of of Human Thinking*. Cambridge: University Press.

Johnston, J. y McClelland, J. (1974). Perception of letters in words: seek not and ye shall find. *Science*, 184, pp. 1192-1194.

Johnston, P. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. State University of New York at Albany. IRA.Newark.

Jones, I. & White, S. (2000). Family composition, parental involvement, and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, 161(Apr), 71-82 .

Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension', *Psychological Review* 87(4), 329-354.

Just, M.A. & Carpenter, P.A. (1987). The psychology of reading and language comprehension. Newton, MA: Allyn and Bacon.

Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P. D. y Barr, R. (Eds.) (2000). *Hand Book of Reading research*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Kamil, M.L., Pearson, P. D., Moje, E. & Afflerbach, P. (Eds.) (2011). *Handbook of reading research IV*. London: Routledge

Kennedy y Murray (1984). Reading without eye movements. In Gale, A.G. y Johnson, C.W. (Eds.). *Theoretical and Applied Aspects of Eye Movement Research*. Amsterdam: North Holland.

Kerlinger, F. N. (1979). *La investigación del comportamiento*. México: Interamericana, p. 116

Kieras (1981). Component processes in the comprehension of simple prose. *Journal of verbal Learning and verbal Behavior*, 20, 1-23

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 2, pp. 163-182.

Kintsch, W. & Van Dijk.(1978). Toward a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 95, 2, pp. 363-394.

Kintsch, W., McNamara, D.S. Dennis, S., & Landauer, T.K. (2007). LSA and meaning: In theory and application. In T. Landauer, D.s., McNamara, S. Dennis, & W.Kintsch (Eds.), *Handbook of Latent Semantic Analysis*, 467-479. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kletzien S. B. (1991) Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quaterly*, XXVI(1) 67-86

Klingner, J.K., Vaughn, S., & Schumm, J.S. (1996). Inclusion of students with disabilities: Roles and responsibilities of the LD specialist. Manuscript submitted for publication.

LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, pp. 293-323.

Llamazares Prieto, M.T, Ríos García, I y BulsánSerradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, nº 255, mayo-agosto.

Madariaga, J.M., Chireac, S. M. y Goñi, E. (2009), Entrenamiento al Profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. *Revista Española de Pedagogía*, 67(243), 301-318.

Mandler J.M. & Johnson N.S. (1977) Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9 (1), 111-151

Marr, M.B., & Gormley, K. (1982). Children's recall of familiar and unfamiliar text, *Reading Research Quarterly XVIII*, 89-104.

Martínez, M. (1999). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En: *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cali: Universidad del Valle

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Massaro, D. (1975). *Understanding language: An information processing analysis of speech, perception, reading and psycholinguistic*. Nueva York: Academic Press.

MbengoneEkouma, C. (2006). Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes

en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique. Tesis doctoral, Université Paris.

McClelland J. (1976). Preliminary letter identification in the perception of words and nonwords. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, pp. 80-91

McClelland, J.L. y Rumelhart, D.E. (1981). An interactive activation model of context effects in word perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, pp. 375-407

Méndez A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: El concepto de competencias. *Innovación Educativa*, nº 17, pp 173-184.

Meyer, B. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. En B. Britton & J.Black (Eds.), *Understanding expository text*, 11-64. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, 83-112. Barcelona: Graó.
- Mitchell y Holmes (1985). The role of specific information about the verb in parsing sentences with local structural ambiguity. *Journal of Memory and Language*, 24, 542-559.
- Montanero, M., Blázquez, F. y León, J. (2002). Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria, en Infancia y aprendizaje, 25, 37-52.
- Morales, P. (2011) Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Publicado en Guatemala: Universidad de Rafael Landívar. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruיריםcalasdeactitudes.pdf>.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, pp. 165-178.
- Morton, J. (1979). Word recognition En Morton J. and Marshall.J (Eds). *Psycholinguistics: Structures and processes*. Cambridge: Paul Elek.
- Morton, J. (1980). The logogen model and orthographic structure. En Frith.U (Ed): *Cognitive processes in Spelling*. Londres: Academie Press.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986): *Learning strategies*. Routledge and Kegan Paul, London. Trad. (1987): *Estrategias de Aprendizaje*. Santillana: Madrid
- Paap, K. R., McDonald, J. E., Schvaneveldt, R. W. y Noel, R. W. (1987). Frequency and pronounceability in visually presented naming and lexical decision tasks. *Attention and performance 12: The psychology of reading*, 221-243
- Palincsar, A. S., Spiro, R. J., Kucan, L., Magnusson, S. J., Collins, B., Hapgood, S., Ramchandran, A., y DeFrance, N. (2007). Research to practice: Designing hypermedia environment to elementary teachers' learning of robust comprehension instruction support. In D. McNamara (Ed.). *Reading Strategies Handbook*. Taylor Francis.
- Palincsar A. S & Brown, A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-forstoring and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, n.1, (2), 117-175.
- Palincsar A. S & Brown, A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-forstoring and comprehension-monitoring activities. En Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* 609-640. White Plains, NY: Longman.

- Paris, Scott G., Cross, D. R. y Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: a program to improve childrens reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252.
- Paris, Scott G., Lipson, Marjorie Y., & Wixson, Karen K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316
- Pearson y Gallagher (1983) en Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*, 3-31. New York: Routledge.
- Pearson, P.D. & Gallagher, M. (1983). The Instruction of Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344
- Pearson, P.D. et al.(1979) *The effect of background knowledge on young children's of explicit and implicit information*. Champaign, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- Pérez Esteve (2008) La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *CEE Participación Educativa*, 8, julio 2008, 41-56
- Pillsbury, W. (1897). A study in apperception. *American Journal of Psychology*, 8, 315-398.
- Pisa 2012 (2013). Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos. O.C.D.E. Informe Español. Madrid: M.E.C.D. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Pisa 2009 (2010). Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos. O.C.D.E. Informe Español. Madrid: M.E.C.D. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Pressley, M., & Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction could be. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 383-392). New York: Guilford Press.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1996). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum
- Puente A, Álvarez, J.M., Jiménez, V (2009). Escala de Conciencia lectora. Madrid: EOS.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Raphael, T.E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59, 206-221.
- Rawson, M.B. (1995). *Dyslexia over the life span: A 55 year longitudinal study*. Cambridge MA: Educator's publishing Service
- Rayner, K. y Frazier, L. (1987). Parsing temporarily ambiguous complements. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 39A, 657-673

- Rayner, K., Carlson, M. y Frazier, L. (1983). The interaction of syntax and semantics during sentence processing: Eye movements in the analysis of semantically biased sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, pp. 358 - 374.
- Rayner, K. (1977). Visual attention in reading: Eye movements reflect cognitive processes. *Memory and Cognition*, 5, pp. 443-448
- Rayner, K. y McConkie, G. (1976). What guides a reader's eye movements?. *Vision Research*, 16, pp. 829-837.
- Rayner, K. (1975). The perceptual span and peripheral cues in reading. *Cognitive Psychology*, 7, pp. 65-81.
- Reicher, G.M. (1969). Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material. *Journal of Experimental Psychology*, 81, pp. 275-280.
- Repetto Talavera, E., Téllez Muñoz, J. A., Beltrán Campos, S. G. (2002). *La intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Reyzábal Manso, M. I., Santiuste Bermejo, V. (2006). *Lenguaje y nuevas tecnologías: de la gramática generativa a la tecnología del habla*. Madrid: CCS.
- Reyzábal Manso, M. I., Santiuste Bermejo, V., Gallo Reyzábal, E. M. (2003). Modelos de lenguaje y tecnología del habla. *Revista interdisciplinar científico-humana*, (5) pp. 211-244.
- Rosenhine, B. y Steveus, R (1984). Classroom instruction in reading. En P.D. Pearson (ed.) *Handbook of reading research*. Nueva York:Longman
- Ruddell, R.B., & Speaker, R.B. (1985). The interactive reading process: A model. In Singer, H y Ruddell, R.D. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E.: *International Reading Association*.
- Rumelhart, D. E. 1984. Schemata and the cognitive system. En R. S WYER y SRULL, T. K. (eds.) . *Handbook of Social Cognition*. (volumen 1). Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition, en Spiro, R.J., Bruce, B.C. y Brewer, W.F. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In Singer, H. y Ruddell, R.D. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E.: *International Reading Association*.
- Rumelhart D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In: Bobrow DG and Collins AM (eds) *Representation and understanding: Studies in cognitive science*, 211-236. New York: Academic Press.

Sánchez Meca, J.(1990). Implicaciones de la codificación visual en el retraso específico en lectura, revista *Psicothema*, 1990, vol 2, nº2, pp.35-48.

Sánchez Miguel (1993). *Los textos expositivos*. Madrid:Santillana.

Sánchez Miguel et al.(2002) Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, ISSN 0214-9915, Vol. 14, Nº. 1, 2002, 77-85

Sánchez, E. (1990). Estructuras Textuales y Procesos de comprensión: Un programa para instruir en la comprensión de los textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21 40.

Sánchez, E. (1993). Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión. Madrid:Santillana

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé

Sanford y Garrod (1985). The Role of Background Knowledge in Psychological Accounts of Text Comprehension. En J. Allwood y E. Hjelmquist (eds.) *Foregrounding Background* Lund, Doxa Publishers.

SantiusteBermejo,V. et al (2006). *Bases neuropsicológicas del fracaso escolar*. Madrid: Fugaz Ediciones.

Santiuste Bermejo, V, (2005). Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, 87-107.

Santiuste, V., García E., Ayala, C. Barriguete, C, (1996). *Procesos y estrategias de comprensión lectora. Aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de textos*. Madrid: Fugaz Ediciones.

Santiuste Bermejo, V. (1996). La autonomía del subprocesador sintáctico del lenguaje. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 37 (3), pp. 459-472.

Santiuste Bermejo, V. et al. (1996). La utilización de estrategias para la comprensión de textos filosóficos. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 17 (35), 219-242.

Santiuste Bermejo, V. (1995). El problema de la ambigüedad en la psicolingüística generativa. *Revista de filología románica*, 11-12, pp. 267-290.

Santiuste Bermejo, V. (1991). *Hijos con problemas de lenguaje*. Madrid: CEAC.

Santiuste Bermejo, V., Barrigüete Merchán, C. y Ayala Flores, C. L. (1991). Efectos del contexto en el procesamiento de la comprensión lingüística. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 44 (2), pp. 149-155.

Santiuste Bermejo, V. (1990). Teoría del lenguaje e implicaciones educativas. *Revista complutense de Educación*, 1 (3), 435-450.

Savage, R. S., Frederickson, N., et al.(2005) Relationship among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good readers and spellers. *J Learn Disab*, n. 38,pp. 12-28.

Saywitz, S.E (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.

Scallon, Gérard (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. En Méndez A. *Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: El concepto de competencias*. *Innovación Educativa*, nº 17, pp 173-184.

Smith, F (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Smith, F. (1971). *Understanding reading*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Solé, I. (2004). Programas y proyectos de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. En T. Mauri, C. Monereo y A. Badía (Comps.) *La práctica psicopedagógica en la educación formal*. Barcelona: UOC, 195-241.

Solé, I. y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar?. *Lectura y Vida*, 25 (4), 6-17.

Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?. En: M. Teresa Bofarull, Manuel Cerezo, Rosa Gil y otros. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (pp. 15-35).Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.

Solé, I.(1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 3940, 113

Sousa, D.A. (2005). *How the brain learns to read*. California:Corwin Press.

Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16, 32-71.

Stein, N. L., & Trabasso, T. (1982). What's in a story: Critical issues in story comprehension. In R. Glaser (Ed.).*Advances in the psychology of instruction*, 132- 165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children En Freedle, R.O. *New Directions in Discourse Processing*, Vol.4, 53-120.Norwood, NJ: Ablex.

Taylor, B. M. & Pearson, P. D. (Eds) (2002). *Teaching Reading: Effective schools, accomplished teachers*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Taylor, B. M., and Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading. Research. Quartely*. 19, 134-146.

Thorndike, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110

Valle F, Cuetos F, Igoa JM, Del Viso S. (1990) *Lecturas de Psicolinguística. Neuropsicología Cognitiva del Lenguaje*. Vol.2. Madrid. Alianza Psicología.

Valls, E. (1990). Ensenyament i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'Arca de la Història. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.

Van Dijk, T. y Kintsch. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI . Barcelona (España) .Ediciones Paidós.

Van Dijk, T. A. (1979). Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, n. 2, 113-126.

Vellutino, F. (1982). Theoretical issues in the study of word recognition: The unit of perception controversy reexamined. En Rosenberg, S. (Ed): *Handbook of applied Psycholinguistics*. Nueva Jersey: LEA Hillsdale.

Vidal-Abarca, E. (2000). Dificultades de comprensión lectora I. En Miranda, A. , E. Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (Eds.), *Intervención psicopedagógica en las dificultades de aprendizaje*, pp 129-156. Madrid: Pirámide.

Vidal-Abarca, E. y R. Gilabert (1991). *Comprender para aprender*. Madrid, CEPE.

Warrington E.K. y Scoville, H. (1964). Category specific semantic impairments. *Brain*, 107, 829-854.

Winne, Graham, & Prock (1993). A model of poor reader's text based inferencing: effects of explanatory feedback. *Reading Research Quarterly*, 28, 52-69

Winograd, P.N. & Bridge, C.A. (1990). La comprensión de la información importante en prosa, en J. F. BALIMANN (ed.): *La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Aprendizaje Visor, pp. 29-53.

Anexo A: Dimensiones de la Escala Escola, editada en EOS.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE PLANIFICACIÓN (VARIABLE PERSONA)
<p>2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?</p> <p>a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (...)</p> <p>b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (...)</p> <p>c) Elijo un lugar confortable para leer. (...)</p>
<p>14. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?</p> <p>a) Leer libros con muchas ilustraciones. (...)</p> <p>b) Leer más libros en mis ratos libres. (...)</p> <p>c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos. (...)</p>
<p>23. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector?</p> <p>a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles. (...)</p> <p>b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo. (...)</p> <p>c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender. (...)</p>
<p>40. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar, ... te ayuda a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?</p> <p>a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor. (...)</p> <p>b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo. (...)</p> <p>c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas.</p>
<p>43. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?</p> <p>a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto. (...)</p> <p>b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito. (...)</p> <p>c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído. (...)</p>
<p>51. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada al hacer el examen?</p> <p>a) Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden. (...)</p> <p>b) Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones (...)</p> <p>c) Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen (...)</p>
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE PLANIFICACIÓN (VARIABLE TAREA)
<p>3. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer, ¿cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?</p> <p>a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor, enciclopedias, etc.). (...)</p> <p>b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura. (...)</p> <p>c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda. (...)</p> <p>c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas. (...)</p>

<p>5. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?</p> <p>a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo. (...)</p> <p>b) Me salto aquellas partes que no son importantes. (...)</p> <p>c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante. (...)</p>
<p>6. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?</p> <p>a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada. (...)</p> <p>b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños. (...)</p> <p>c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores. (...)</p>
<p>7. Si sabes lo que el profesor quiere cuando manda una lectura...</p> <p>a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el profesor (...)</p> <p>b) Me será más fácil buscar las ideas importantes. (...)</p> <p>c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien. (...)</p>
<p>12. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?</p> <p>a) Leerlo tantas veces como me sea posible. (...)</p> <p>b) Repasar las partes importantes del texto. (...)</p> <p>c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo. (...)</p>
<p>19. ¿Qué haces cuando el profesor te manda estudiar un texto para después hacer un examen?</p> <p>a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles. (...)</p> <p>b) Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles. (...)</p> <p>c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes. (...)</p>
<p>22. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?</p> <p>a) Leer las partes más importantes del texto. (...)</p> <p>b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas. (...)</p> <p>c) Leer hasta donde me permita el tiempo. (...)</p>
<p>26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...</p> <p>a) Leo sólo el primer párrafo. (...)</p> <p>b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda. (...)</p> <p>c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos. (...)</p>
<p>28. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros, ¿qué haces?</p> <p>a) Leo sólo la primera parte. (...)</p> <p>b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general. (...)</p> <p>c) Leo todo muy deprisa. (...)</p>

<p>32. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?.</p> <p>a) leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con mis palabras. (...)</p> <p>b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes. (...)</p> <p>c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa. (...)</p>
<p>33. La mejor forma de empezar a leer un texto es ...</p> <p>a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va. (...)</p> <p>b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo. (...)</p> <p>c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido. (...)</p>
<p>54. Cuando preparas un examen te parece importante...</p> <p>a) Planificar el tiempo distribuyendo la materia. (...)</p> <p>b) Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planificar por adelantado ni el tiempo ni el lugar. (...)</p> <p>c) Leer la materia solamente el día anterior al examen. (...)</p>
<p>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE PLANIFICACIÓN (VARIABLE TEXTO)</p>
<p>10. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...</p> <p>a) La comprensión será más fácil y rápida. (...)</p> <p>b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión. (...)</p> <p>c) Conocer el tema no ayudará nada. (...)</p>
<p>13. Si lees un libro sobre un tema interesante...</p> <p>a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente. (...)</p> <p>b) La lectura será más fácil, probablemente. (...)</p> <p>c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente. (...)</p>
<p>29. Si tuvieras que ayudar a un compañero a mejorar la lectura, ¿qué harías?</p> <p>a) Recomendarle que lea todos los días. (...)</p> <p>b) Leer con él ayudándole a comprender el texto. (...)</p> <p>c) Leer juntos y comentar lo leído. (...)</p>
<p>36. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?</p> <p>a) Porque así lo exige la presentación del texto. (...)</p> <p>b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior. (...)</p> <p>c) Porque facilita la comprensión del texto. (...)</p>
<p>44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?</p> <p>a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia. (...)</p> <p>b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído. (...)</p> <p>c) No necesito leerla porque ya tengo la información. (...)</p>

<p>49. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?</p> <p>a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración. (...)</p> <p>b) No importa puesto que la actividad es la misma. (...)</p> <p>c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta. (...)</p>
<p>52. Si tienes que recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?</p> <p>a) Lo leo varias veces. (...)</p> <p>b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo. (...)</p> <p>c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer. (...)</p>
<p>55. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?</p> <p>a) Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice. (...)</p> <p>b) Me fijo en las ilustraciones y la extensión. (...)</p> <p>c) Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones. (...)</p>
<p>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE SUPERVISIÓN (VARIABLE PERSONA)</p>
<p>9. Si tienes que preparar un examen y el profesor te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?</p> <p>a) Leo con la televisión y/o con la música puesta. (...)</p> <p>b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas. (...)</p> <p>c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas. (...)</p>
<p>24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?</p> <p>a) El texto, que es muy difícil de leer. (...)</p> <p>b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien. (...)</p> <p>c) La forma en que leo, que no es la adecuada. (...)</p>
<p>31. Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...</p> <p>a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique. (...)</p> <p>b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo. (...)</p> <p>c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo. (...)</p>
<p>35. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor?</p> <p>a) No, porque me desconcentro. (...)</p> <p>b) Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura. (...)</p> <p>c) A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros. (...)</p>
<p>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE SUPERVISIÓN (VARIABLE TAREA)</p>

<p>15. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?</p> <p>a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo. (...)</p> <p>b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema. (...)</p> <p>c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante. (...)</p>
<p>17. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:</p> <p>a) Leerlo más lentamente. (...)</p> <p>b) Leerlo más veces. (...)</p> <p>c) Leerlo lenta y comprensivamente. (...)</p>
<p>25. Cuando lees un texto...</p> <p>a) Leo simplemente por leer. (...)</p> <p>b) Leo procurando comprender lo leído. (...)</p> <p>c) Leo para obtener información. (...)</p>
<p>41. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo haces?</p> <p>a) Practico mis habilidades de adivinador (...)</p> <p>b) Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar. (...)</p> <p>c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude. (...)</p>
<p>46. Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?</p> <p>a) Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee. (...)</p> <p>b) No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro. (...)</p> <p>c) No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante. (...)</p>
<p>50. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?</p> <p>a) Me la salto y sigo leyendo. (...)</p> <p>b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra. (...)</p> <p>c) La marco para preguntar más tarde a un compañero o al profesor (...)</p>
<p>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE SUPERVISIÓN (VARIABLE TEXTO)</p>
<p>16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?</p> <p>a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (...)</p> <p>b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido. (...)</p> <p>c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo. (...)</p>

<p>18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?</p> <p>a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado. (...)</p> <p>b) Me olvido de la frase y continúo leyendo. (...)</p> <p>c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado. (...)</p>
<p>27. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?</p> <p>a) Normalmente no se puede saber. (...)</p> <p>b) Por las palabras y pistas del texto. (...)</p> <p>c) Por lo que espero que me cuente el texto. (...)</p>
<p>30. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?</p> <p>a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande. (...)</p> <p>b) Los que su contenido me resulta familiar. (...)</p> <p>c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión. (...)</p>
<p>42. Si durante la lectura necesitas más información para entender una palabra, ¿qué haces?</p> <p>a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores. (...)</p> <p>b) Busco en un diccionario. (...)</p> <p>c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra. (...)</p>
<p>47. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?</p> <p>a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto. (...)</p> <p>b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes. (...)</p> <p>c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas. (...)</p>
<p>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE EVALUACIÓN (VARIABLE PERSONA)</p>
<p>4. Los mejores lectores son aquellos que...</p> <p>a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta. (...)</p> <p>b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras. (...)</p> <p>c) Leen veloz y correctamente las palabras. (...)</p>
<p>8. En la clase hay niños que leen bien y otros no tan bien. Tú crees que los mejores lectores son aquellos que...</p> <p>a) Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores. (...)</p> <p>b) Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores. (...)</p> <p>c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen. (...)</p>

<p>21. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...</p> <p>a) Algunos estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor. (...)</p> <p>b) Todos saben leer pero algunos estudian más. (...)</p> <p>c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia. (...)</p>
<p>38. ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?</p> <p>a) El que tiene un objetivo claro. (...)</p> <p>b) El que tiene más tiempo. (...)</p> <p>c) El que sólo lee la parte que le gusta. (...)</p>
<p>45. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?</p> <p>a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo. (...)</p> <p>b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender. (...)</p> <p>c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura. (...)</p>
<p>56. ¿Cuándo comprendes mejor un texto?</p> <p>a) Cuando lo leo en voz alta. (...)</p> <p>b) Cuando lo leo “para mí”. (...)</p> <p>c) Cuando lo oigo leer a otro.</p>
<p>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE EVALUACIÓN (VARIABLE TAREA)</p>
<p>20. Si el profesor te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?</p> <p>a) Esperar a que el profesor me diga lo que debo hacer. (...)</p> <p>b) Dedicar más tiempo a la lectura. (...)</p> <p>c) Darme cuenta de los errores y corregirlos. (...)</p>
<p>34. Al llevar a cabo una actividad de lectura:</p> <p>a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito. (...)</p> <p>b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor. (...)</p> <p>c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. (...)</p>
<p>48. Cuando crees que necesitas más información o aclaración de un texto...</p> <p>a) Lees primero el párrafo y lo complementas con la lectura de las notas en los márgenes. (...)</p> <p>b) Vuelves a leer todo el texto. (...)</p> <p>c) Lees sólo el párrafo más importante. (...)</p>

<p>53. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?</p> <p>a) Cuando soy capaz de explicársela a un compañero con mis propias palabras. (...)</p> <p>b) Cuando recuerdo ciertas partes del texto sin tener en cuenta su importancia. (...)</p> <p>c) Cuando soy capaz de resumir las ideas principales. (...)</p>
<p>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE EVALUACIÓN (VARIABLE TEXTO)</p>
<p>1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?</p> <p>a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. (...)</p> <p>b) Algunos son más difíciles de comprender que otros. (...)</p> <p>c) No importa la dificultad si se sabe leer. (...)</p>
<p>11. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?</p> <p>a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales. (...)</p> <p>b) Analizando las oraciones más largas. (...)</p> <p>c) Recordando los detalles que se describen. (...)</p>
<p>37. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?</p> <p>a) Saber de qué trata el texto que he leído. (...)</p> <p>b) Recordar los detalles de los que trata el texto. (...)</p> <p>c) Poder resumir las ideas principales. (...)</p>
<p>39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?</p> <p>a) Busco el significado en un diccionario. (...)</p> <p>b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (...)</p> <p>c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (...)</p>

Anexo B:Escola: clasificación de los ítems, según se expone en Jiménez (2004).

-Conocimiento y control metacognitivo. Corresponde a las cuatro agrupaciones que contienen los ítems n° 40, 41, 38, 11, 23, 30, 36, 31, 50, 37, 53, 2, 43, 12, 17, 8, 25, 21, 24, 52, 4, 46, 7, 39, 42, 44, 9, 15. Es un bloque muy amplio donde se dan las subagrupaciones siguientes:

Mediante los tres procesos metacognitivos se llega al "Conocimiento estratégico del buen lector" (ítems n°: 40, 41, 38, 11, 23, 30, 36, 31, 50, 37, 53, 2, 43, 12, 17, 8, 25, 21). Un buen lector tiene a su alcance estrategias para solucionar los problemas que le puedan surgir durante la lectura (agrupación ítems n° 10, 41, 38, 11, 23, 30, 36, 31, 50, 37, 53, 2, 43), y además conoce las características que sobresalen en un lector estratégico (agrupación ítems n° 12, 17, 8, 25, 21).

Mediante el proceso de evaluación, el sujeto, llega a controlar su propio rendimiento observando si ha alcanzado los objetivos que se había propuesto al comenzar la lectura. (Agrupación ítems n° 24, 52, 4, 46, 7).

Mediante el proceso de supervisión, el lector ajusta su atención y su esfuerzo en función de la tarea a realizar mientras lee. (Agrupación ítems n° 39, 42, 44, 9, 15). Estos ítems están muy relacionados con los que tienen que ver con la resolución de problemas y es lógico pensarlo así: para ser consciente de que existe un problema durante el acto de leer el sujeto debe estar muy atento y concentrando su esfuerzo en la lectura.

-Estrategias de selección y focalización. Corresponde a las dos agrupaciones que contienen los Ítems n° 22, 32, 56, 18, 45, 5, 16, 27. Es un bloque muy relacionado también con el control de la atención y el esfuerzo y donde se dan las dos subdivisiones siguientes:

Mediante el proceso de planificación el sujeto procede a planificar la búsqueda de

información que va a realizar en la lectura. (Agrupación ítems n° 22, 32, 56).

Mediante el proceso de supervisión, el lector selecciona la información relevante del texto. (Agrupación ítems n° 18, 45, 5, 16, 27).

- Estrategias motivacionales y actitudinales .Corresponden a las cuatro agrupaciones que contienen los ítems. n° 14, 20, 29, 51, 54, 26, 34, 28, 19, 3, 48, 13, 49, 1, 10, 55, 35, 6, 33, 47. Es un bloque amplio donde se dan las siguientes subagrupaciones:

Mediante el proceso de planificación el estudiante se plantea su actitud ante el examen (agrupación ítems n° 14, 20, 29, 51, 54, 26, 34, 28, 19, 3, 48). Es un ejercicio al que está acostumbrado durante toda su vida escolar por lo que, si es un lector estratégico, a la hora de preparar un examen conoce acciones correctoras que le llevarán a alcanzar el éxito escolar, con el reconocimiento social que ello conlleva (motivación positiva) (agrupación ítems n° 14, 20, 29) y, además, puede controlar sus progresos académicos planificando su lectura de manera adecuada. (Agrupación Ítems n° 51, 54, 26, 34, 28, 19, 3, 48).

Mediante el proceso de supervisión, el lector estratégico es perseverante ante las posibles complicaciones que le surgen. (Agrupación ítems n° 13, 49, 1, 10, 55, 35, 6, 33, 47). Hay veces que la lectura no le resulta todo lo fácil que él quisiera, pero es capaz de enfrentarse a la dificultad (agrupamiento ítems n° 13, 49, 1) y de aplicar sus "herramientas lectoras" para salvar esa dificultad (agrupamiento ítems n° 10, 55, 35, 6, 33, 47).

Hay que tener en cuenta que la variable estrategia se encuentra distribuida en toda la escala, ya que, como se ha visto en capítulos anteriores, un lector que planifica, supervisa y evalúa es un lector estratégico.

Anexo C: Selección de los ítems de Escola.

Por favor evalúa los ítems de estrategias lectoras metacognitivas que se te indican, de acuerdo a los tres criterios expuestos. Con la siguiente calificación: Adecuado-X /No Adecuado-Blanco

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE PLANIFICACIÓN (VARIABLE PERSONA)	Importancia de la estrategia de lectura alumnos 10 -11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos 10-11 años (grado-dificultad)	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura? a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (...) b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (...) c) Elijo un lugar confortable para leer. (...)				
14. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer? a) Leer libros con muchas ilustraciones. (...) b) Leer más libros en mis ratos libres. (...) c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos. (...)				
40. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar, ... te ayuda a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio? a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor. (...) b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo. (...) c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas. (...)				

<p>43. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto? a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto. (...) b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito. (...) c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído. (...)</p>				
<p>51. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada al hacer el examen? a) Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden. (...) b) Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones (...) c) Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen (...)</p>				
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE PLANIFICACIÓN (VARIABLE TAREA)	Importancia de la estrategia de lectura alumnos 10 -11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos 10-11 años (grado-dificultad)	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
<p>3. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer, ¿cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje? a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor, enciclopedias, etc.). (...) b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura. (...) c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda. (...)</p>				

<p>5. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?</p> <p>a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo. (...)</p> <p>b) Me salto aquellas partes que no son importantes. (...)</p> <p>c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante. (...)</p>				
<p>6. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?</p> <p>a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada. (...)</p> <p>b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños. (...)</p> <p>c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores. (...)</p>				
<p>7. Si sabes lo que el profesor quiere cuando manda una lectura...</p> <p>a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el profesor (...)</p> <p>b) Me será más fácil buscar las ideas importantes. (...)</p> <p>c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien. (...)</p>				
<p>12. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?</p> <p>a) Leerlo tantas veces como me sea posible. (...)</p> <p>b) Repasar las partes importantes del texto. (...)</p> <p>c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo. (...)</p>				

<p>19. ¿Qué haces cuando el profesor te manda estudiar un texto para después hacer un examen?</p> <p>a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles. (...)</p> <p>b) Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles. (...)</p> <p>c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes. (...)</p>				
<p>22. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?</p> <p>a) Leer las partes más importantes del texto. (...)</p> <p>b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas. (...)</p> <p>c) Leer hasta donde me permita el tiempo. (...)</p>				
<p>26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...</p> <p>a) Leo sólo el primer párrafo. (...)</p> <p>b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda. (...)</p> <p>c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos. (...)</p>				
<p>28. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros, ¿qué haces?</p> <p>a) Leo sólo la primera parte. (...)</p> <p>b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general. (...)</p> <p>c) Leo todo muy deprisa. (...)</p>				
<p>32. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?</p> <p>a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con mis palabras. (...)</p> <p>b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes. (...)</p> <p>c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa. (...)</p>				

33. La mejor forma de empezar a leer un texto es ... a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va. (...) b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo. (...) c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido. (...)				
54. Cuando preparas un examen te parece importante... a) Planificar el tiempo distribuyendo la materia. (...) b) Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planificar por adelantado ni el tiempo ni el lugar. (...) c) Leer la materia solamente el día anterior al examen. (...)				
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE PLANIFICACIÓN (VARIABLE TEXTO)	Importancia de la estrategia de lectura alumnos 10 -11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos 10-11 años (grado-dificultad)	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
10. Si conoces previamente el tema del que trata un texto... a) La comprensión será más fácil y rápida. (...) b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión. (...) c) Conocer el tema no ayudará nada. (...)				
13. Si lees un libro sobre un tema interesante... a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente. (...) b) La lectura será más fácil, probablemente. (...) c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente. (...)				

<p>29. Si tuvieras que ayudar a un compañero a mejorar la lectura, ¿qué harías?</p> <p>a) Recomendarle que lea todos los días. (...)</p> <p>b) Leer con él ayudándole a comprender el texto. (...)</p> <p>c) Leer juntos y comentar lo leído. (...)</p>				
<p>36. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?</p> <p>a) Porque así lo exige la presentación del texto. (...)</p> <p>b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior. (...)</p> <p>c) Porque facilita la comprensión del texto. (...)</p>				
<p>44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?</p> <p>a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia. (...)</p> <p>b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído. (...)</p> <p>c) No necesito leerla porque ya tengo la información. (...)</p>				
<p>49. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?</p> <p>a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración. (...)</p> <p>b) No importa puesto que la actividad es la misma. (...)</p> <p>c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta. (...)</p>				

52. Si tienes que recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces? a) Lo leo varias veces. (...) b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo. (...) c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer. (...)				
55. ¿Qué haces para seleccionar una lectura? a) Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice. (...) b) Me fijo en las ilustraciones y la extensión. (...) c) Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones. (...)				
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE SUPERVISIÓN (VARIABLE PERSONA)	Importancia de la estrategia de lectura alumnos 10 -11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos 10-11 años (grado-dificultad)	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
9. Si tienes que preparar un examen y el profesor te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias? a) Leo con la televisión y/o con la música puesta. (...) b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas. (...) c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas. (...)				
24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa? a) El texto, que es muy difícil de leer. (...) b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien. (...) c) La forma en que leo, que no es la adecuada. (...)				

31. Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es... a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique. (...) b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo. (...) c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo. (...) 				
35. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor? a) No, porque me desconcentro. (...) b) Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura. (...) c) A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros. (...) 				
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE SUPERVISIÓN (VARIABLE TAREA)	Importancia de la estrategia de lectura alumnos 10 -11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos 10-11 años (grado-dificultad)	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
15. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces? a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo. (...) b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema. (...) c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante. (...) 				
17. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es: a) Leerlo más lentamente. (...) b) Leerlo más veces. (...) c) Leerlo lenta y comprensivamente. (...) 				

25. Cuando lees un texto... a) Leo simplemente por leer. (...) b) Leo procurando comprender lo leído. (...) c) Leo para obtener información. (...)				
41. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo haces? a) Practico mis habilidades de adivinador (...) b) Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar. (...) c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude. (...)				
50. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes? a) Me la salto y sigo leyendo. (...) b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra. (...) c) La marco para preguntar más tarde a un compañero o al profesor (...)				
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DESUPERVISIÓN (VARIABLE TEXTO)	Importancia de la estrategia de lectura alumnos 10 -11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos 10-11 años (grado-dificultad)	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo? a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (...) b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido. (...) c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo. (...)				

<p>18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?</p> <p>a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado. (...)</p> <p>b) Me olvido de la frase y continúo leyendo. (...)</p> <p>c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado. (...)</p>				
<p>27. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?</p> <p>a) Normalmente no se puede saber. (...)</p> <p>b) Por las palabras y pistas del texto. (...)</p> <p>c) Por lo que espero que me cuente el texto. (...)</p>				
<p>30. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?</p> <p>a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande. (...)</p> <p>b) Los que su contenido me resulta familiar. (...)</p> <p>c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión. (...)</p>				
<p>42. Si durante la lectura necesitas más información para entender una palabra, ¿qué haces?</p> <p>a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores. (...)</p> <p>b) Busco en un diccionario. (...)</p> <p>c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra. (...)</p>				
<p>47. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?</p> <p>a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto. (...)</p> <p>b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes. (...)</p> <p>c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas. (...)</p>				

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE EVALUACIÓN (VARIABLE TEXTO	Importancia de la estrategia de lectura alumnos 10 -11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos 10-11 años (grado-dificultad)	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
4. Los mejores lectores son aquellos que... a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta. (...) b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras. (...) c) Leen veloz y correctamente las palabras. (...)				
8. En la clase hay niños que leen bien y otros no tan bien. Tú crees que los mejores lectores son aquellos que... a) Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores. (...) b) Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores. (...) c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen. (...)				
21. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que... a) Algunos estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor. (...) b) Todos saben leer pero algunos estudian más. (...) c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia. (...)				
38. ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura? a) El que tiene un objetivo claro. (...) b) El que tiene más tiempo. (...) c) El que sólo lee la parte que le gusta. (...)				

45. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura? a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo. (...) b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender. (...) c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura. (...)				
56. ¿Cuándo comprendes mejor un texto? a) Cuando lo leo en voz alta. (...) b) Cuando lo leo “para mí”. (...) c) Cuando lo oigo leer a otro.				
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE EVALUACIÓN (VARIABLE TAREA)	Importancia de la estrategia de lectura alumnos 10 -11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos 10-11 años (grado-dificultad)	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
20. Si el profesor te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla? a) Esperar a que el profesor me diga lo que debo hacer. (...) b) Dedicar más tiempo a la lectura. (...) c) Darle cuenta de los errores y corregirlos. (...)				
34. Al llevar a cabo una actividad de lectura: a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito. (...) b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor. (...) c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. (...)				

48. Cuando crees que necesitas más información o aclaración de un texto... a) Lees primero el párrafo y lo complementas con la lectura de las notas en los márgenes. (...) b) Vuelves a leer todo el texto. (...) c) Lees sólo el párrafo más importante. (...)				
53. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura? a) Cuando soy capaz de explicársela a un compañero con mis propias palabras. (...) b) Cuando recuerdo ciertas partes del texto sin tener en cuenta su importancia. (...) c) Cuando soy capaz de resumir las ideas principales. (...)				
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE EVALUACIÓN (VARIABLE TEXTO)	Importancia de la estrategia de lectura alumnos 10 -11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos 10-11 años (grado-dificultad)	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros? a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. (...) b) Algunos son más difíciles de comprender que otros. (...) c) No importa la dificultad si se sabe leer. (...)				
11. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto? a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales. (...) b) Analizando las oraciones más largas. (...) c) Recordando los detalles que se describen. (...)				

<p>37. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?</p> <p>a) Saber de qué trata el texto que he leído. (...)</p> <p>b) Recordar los detalles de los que trata el texto. (...)</p> <p>c) Poder resumir las ideas principales. (...)</p>				
<p>39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?</p> <p>a) Busco el significado en un diccionario. (...)</p> <p>b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (...)</p> <p>c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (...)</p>				

Anexo D: Valores mínimos de la razón de validez de contenido.

(Lawsche, 1975) en Cohen y Swerdlik (2006, p. 161)

5	0.99
6	0.99
7	0.99
8	0.75
9	0.78
10	0.62
11	0.59
12	0.56
13	0.54
14	0.51
15	0.49
20	0.42
25	0,37
30	0.33
35	0.31
40	0.29

Anexo E: Proporción de estrategias lectoras metacognitivas que se localizan en la escala ESCOLA.

Tipos de Estrategias de lectura Metacognitivas Subdimensión	Número de ítems	Tanto por ciento
Estrategias metacognitivas de planificación	26	46.42%
Estrategias metacognitivas de supervisión	16	28.57%
Estrategias metacognitivas de evaluación	14	25%

Anexo F. Selección de número de ítems para el cuestionario de estrategias de lectura metacognitivas.

Por favor seleccione la opción que crea más conveniente para evaluar en el cuestionario de las estrategias metacognitivas de lectura

Estrategias de lectura	Dimensión metacognitiva (15 ítems):	Tipos de estrategias (Subdimensión)	Opción A	Opción B	Opción C	Opción D
						Otra opción.
			Número de ítems	Número de ítems	Número de ítems	Número de ítems
		Estrategia de planificación	9	8	7	
		Estrategia de supervisión	3	4	4	
		Estrategia de evaluación	3	3	4	

En caso de elegir la opción D, se debe tener en cuenta que los ítems posibles deben ser coherentes con el resultado del Anexo E

Anexo G: Cuestionario de conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas con las calificaciones de Escola.

Instrucciones:

A continuación se presenta un conjunto de situaciones. Piensa en estas situaciones y elige una de las respuestas, marcando con una (X) encima de la letra. Puede ser posible que haya más de una respuesta. Elige aquella que te parezca más adecuada.

1. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?

- a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes...(3)
- b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido (2)
- c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo (1)

2. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?

- a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales (3)
- b) Analizando las oraciones más largas (2)
- c) Recordando los detalles que se describen (1)

3. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?

- a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo (1)
- b) Me salto aquellas partes que no son importantes (2)
- c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante (3)

4. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?

- a) Porque así lo exige la presentación del texto (1)
- b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior (2)
- c) Porque facilita la comprensión del texto (3)

5. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?

- a) Sí ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto (3)
- b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes (2)
- c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas (1)

6. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?

- a) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (.3)
- b) Me salto la palabra y sigo leyendo. (.1.)
- c) Busco el significado en un diccionario. (.2.)

7. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?

- a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado (2)
- b) Me olvido de la frase y continúo leyendo (1)
- c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado (3)

8. Si has oído una noticia en la televisión y después la lees en internet, ¿crees que ocurrirá con la lectura?

- a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia (3)
- b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído (2)
- c) No necesito leerla porque ya tengo la información (1)

9. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...

- a) La comprensión será más fácil y rápida (3)
- b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión (2)
- c) Conocer el tema no ayudará nada (1)

10. Antes de empezar a leer un libro, ¿Crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?

- a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada (1)
- b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños (2)
- c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores (3)

11. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...

- a) Leo sólo el primer párrafo (2)
- b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda (1)
- c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos (3)

12. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?

- a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (1)
- b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (3)
- c) Elijo un lugar confortable para leer. (2)

13. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?

- a) El texto, que es muy difícil de leer (2)
- b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien (1)
- c) La forma en que leo, que no es la adecuada (3)

14. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?

- a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad (1)
- b) Algunos son más difíciles de comprender que otros (3)
- c) No importa la dificultad si se sabe leer (2)

15. Al llevar a cabo una actividad de lectura:

- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito (3)
- b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor (2)
- c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación (1)

Anexo H: Valoración de subdimensiones de estrategias cognitivas lectoras por el grupo de expertos para la elaboración de la ficha cuestionario.

Para realizar la ficha- cuestionario de 10 preguntas tipo pregunta abierta sobre el conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas en alumnos de 5° de primaria
Por favor indica cuál de las opciones te parece más adecuada. Opción:_____

Tipos de estrategias		Opción A	Opción B	Opción C	Opción D	Opción E	Otra Opción
Subdimensión:		Número de indicadores (ítems)	Número de indicadores (ítems)	Número de indicadores (ítems)	Número de indicadores (ítems)	Número de indicadores (ítems)	
Estrategias de lectura	Dimensión cognitiva Estrategias de focalización	5	3	4	5	3	
	Estrategias de organización:	1	2	1	2	1	
	Estrategias de resolución de problemas	2	2	1	2	2	
	Estrategias de elaboración	2	1	2	1	2	
	Estrategias de integración		1	1			
	Estrategias de verificación		1	1			

Anexo I: Valoración de los ítems propuestos para el cuestionario de uso-conocimiento de estrategias lectoras.

Por favor valora los ítems de uso-conocimiento de estrategias lectoras que se te indican de acuerdo a los tres criterios expuestos. . Siendo: Adecuado-X /No-Adecuado-Blanco

ESTRATEGIAS COGNITIVAS				
Ítems/Preguntas de Estrategias de Focalización	Importancia de la estrategia de lectura alumnos/as 10-11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos/as 10-11 años	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
1.¿Hay dibujos? ¿Qué te cuentan los dibujos?				
2.¿Cuál es la idea más importante de la historia?				
3.¿Qué otras ideas te cuenta la historia?				
4.¿Qué personajes aparecen?				
5.Haz un resumen de la lectura con tus palabras				
Ítems/Preguntas de Estrategias de Organización	Importancia de la estrategia de lectura alumnos/as 10-11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos/as 10-11 años	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
6.Subraya en la lectura el inicio de la historia con lápiz y subraya el final con bolígrafo				
Ítems/Preguntas Estrategias de Resolución de Problemas	Importancia de la estrategia de lectura alumnos/as 10-11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos/as 10-11 años	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
7.¿Has entendido todas las palabras de la lectura?¿ Qué palabra ó palabras no has entendido de la lectura?¿Cuándo te encontraste con una palabra que no entendías qué hiciste para seguir leyendo?				
8.¿Has entendido todas las frases de la lectura ?¿ Qué frase ó frases no has entendido de la lectura?¿Escríbela?¿Cuándo te encontraste con una frase que no entendías qué hiciste para seguir leyendo?				

Anexo I. Valoración de los ítems propuestos para el cuestionario de uso conocimiento de estrategias lectoras

Ítems/Preguntas Estrategias de Elaboración	Importancia de la estrategia de lectura alumnos/as 10-11 años	Adecuación de la estrategia de lectura alumnos/as 10-11 años	Claridad y comprensión del lenguaje.	Observaciones
9. Cuando pasaste a leer la segunda hoja pensaste: ¿cómo terminará la historia, ¿qué final se te ocurrió? .Explicalo				
10. Mientras leías la historia te has preguntado ¿qué sabías de las montañas, de la vida de los pastores, o de otras cosas que hayan aparecido en la lectura?. Explicalo.				

Anexo J: La Maladeta o la Maldita (antes de la prueba piloto).

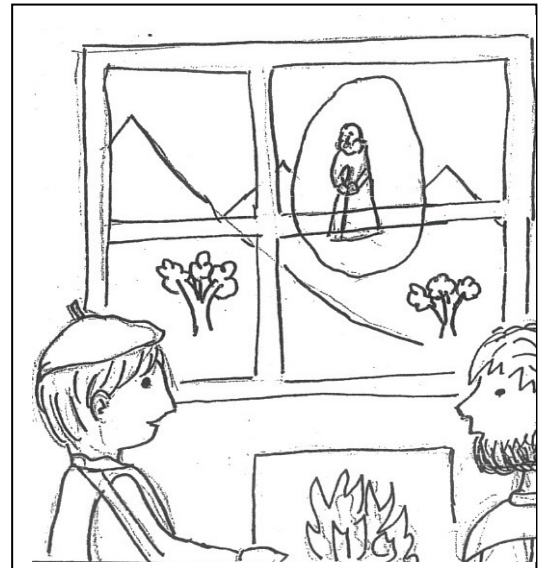
En las laderas de los Pirineos, tapizadas de fresca hierba y abundantes florecillas silvestres de varios colores, pastaban millares de rebaños de ovejas y corderos y otros de cabras, que, guardados por sus pastores, pasaban allí toda la temporada del verano, engordando con los jugosos y abundantes pastos hasta que, al llegar el otoño y las primeras nieves, que empezaban a cubrir las cimas de los montes, emigraban a otros climas más cálidos.



En una cabaña situada en las altas cumbres se habían refugiado del frío de la noche varios pastores. Sentados al calor de la “lumbre”, conversaban alegres acerca de las incidencias de aquella jornada y contaban cuentos y **chascarrillos**, con los que mataban las largas horas de la noche. Mientras, los rebaños pacían alrededor de la cabaña, llenando el valle con el son de sus **esquilas**.

Ocurrió que aquella noche apareció ante la puerta de la choza un pobre caminante, de aspecto mísero, apenas cubierto por unos **harapos** y tiritando de frío. Pidió que le dejaran pasar con ellos la noche, porque estaba **verto** de frío y no podía continuar su camino. Los pastores se negaron, contestando, insolentes, que para él no había sitio allí y que se podía marchar por donde había venido.

Pero de pronto, vieron que la figura del mendigo se transfiguraba, que sus vestiduras tomaban un blancor de nieve, que todo él quedaba rodeado de un **halo** luminoso, después empezó a elevarse despacio por los aires, majestuosamente y, maldiciéndolos desapareció entre las nubes. Aún estaban los pastores absortos, mirando al cielo, cuando se desencadenó una espantosa tempestad.



Vocabulario:

Chascarrillo: anécdota, cuento gracioso. **Esquila:** cencerro pequeño en forma de campana.

Harapo: trapo. **Yerto:** rígido.

Halo: círculo de luz difusa; resplandor.

Los truenos **horrísonos** hacían retemblar los montes y miles de rayos surcaban los aires, hendían los árboles y destrozaban en pedazos las rocas de las montañas. Los relámpagos iluminaban con siniestros resplandores la tétrica noche, y las cataratas del cielo se desataron en torrenciales lluvias, que con los vientos huracanados formaban remolinos y **turbiones** que arrancaban de cuajo árboles y piedras.

Los rebaños huyeron alocados, entre lastimeros balidos, dispersándose por las cumbres y valles. Los pastores corrían en su busca, queriéndose orientar por el resplandor de los relámpagos para reunir sus ganados; pero, azotados por el temporal, no podían continuar el camino y lanzaban, angustiados, horribles gritos. Un estruendo más fuerte que los anteriores conmovió las entrañas de la tierra, y los pastores y ganados quedaron transformados en rocas. Desparecieron los pastos, y las rocosas laderas quedaron cubiertas por los hielos, sin que volviera a brotar allí ningún resto de vida. Y desde entonces a aquella montaña se la conoce por la Maladeta, o sea la Maldita.

Vocabulario:

Horrísono: que con su sonido causa horror

Turbión: muchas cosas que caen de golpe, llevando tras de sí lo que encuentran

Preguntas sobre la lectura:

1. ¿Hay dibujos en la lectura? _____ ¿Qué te cuentan? _____

2. ¿Cuál es la idea más importante que cuenta la historia?

3. ¿Qué otras ideas te cuenta la lectura?

4. ¿Qué personajes aparecen en la lectura?

5. Haz un resumen de la lectura con tus palabras.

6 Subraya en la lectura con lápiz el inicio de la historia y subraya con bolígrafo el final de la historia.

7 ¿Has entendido todas las palabras? ¿Qué palabra ó palabras no entendiste? ¿Qué hiciste para seguir leyendo?

8 ¿Has entendido todas las frases?. ¿Qué frase ó frases no entendiste?.¿Qué hiciste para seguir leyendo?.

9 .Cuando pasaste a leer la segunda hoja pensaste ¿cómo terminará la historia?.

¿Qué final se te ocurrió ?. _____

10. Mientras leías la historia te has preguntado ¿qué sabías de las montañas, de la vida de los pastores, o de otras cosas que hayan aparecido en la lectura?. Explícalo.

_____Número:_____

Niño/Niña

Anexo K: Valoración de las respuestas de las preguntas de la ficha-cuestionario de conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas.

Para valorar las respuestas de las preguntas de la ficha-cuestionario de conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas, por favor, debes indicar en cada columna:

1) Adecuación: si la respuesta te parece un indicador adecuado con respecto a la pregunta.

Adecuado-X /No Adecuado-Blanco

2) Valoración: Si te parece adecuada la puntuación que se otorga a cada indicador. La puntuación es para valorar las respuestas que contestan los alumnos de 5º de Primaria. La valoración es de 5 a 1, siendo: 5-Muy bien, 4-Bien, 3-Regular, 2-Mal y 1- Muy mal.

Si-X /No-Blanco/ Otra puntuación distinta a la que se presenta.

3) Observaciones: las que creas necesarias para mejorar la respuesta, si no te caben en el espacio, hazlo por favor al final indicando a qué pregunta y respuesta te refieres.

Respuestas a las preguntas de la ficha de lectura			
1.¿ Hay dibujos? ¿Qué te cuentan los dibujos?	Adecuación	Valoración	Observaciones
5. Describe los 2 dibujos correctamente			
4. Hace una descripción general (de los 2 dibujos) incompleta			
3. Describe 1 dibujo correctamente			
2. Describe un solo dibujo incorrectamente			
1. No describe ningún dibujo	v		
2. ¿Cuál es la idea más importante de la historia?	Adecuación	Valoración	Observaciones
5. La explicación de que la montaña se llama Maladeta o Maldita			
4. Hay que ayudar a las personas que nos piden ayuda (moraleja)			
3. Si eres/actúas malo/mal te pasarán cosas malas , o los pastores no dejaron pasar al mendigo y hubo una maldición			
2.La vida de los pastores			
1. Otra idea incompleta o muy poco importante, p.ej.: la tormenta era muy fuerte.			
3. ¿Qué otras ideas te cuenta la historia?	Adecuación	Valoración	Observaciones
5. Hay que ayudar a las personas que nos piden ayuda (moraleja)			
4. Explican por qué los rebaños en verano están en las montañas y en invierno se van a lugares más cálidos, o que hubo una maldición por no dejar pasar al mendigo			
3. La vida de los pastores, de los rebaños o explican cómo son las montañas			
2. Una idea sencilla: había ovejas o había pastores			
1. Una idea muy poco importante , p.ej.: había una caseta o había flores			

<u>4. ¿Qué personajes aparecen en la lectura?</u>	Adecuación	Valoración	Observaciones
5. Todos los personajes son correctos			
4. Tres personajes correctos			
3. Dos personajes correctos			
2. Un personaje correcto			
1. Ningún personaje correcto			
<u>5. Haz un resumen de la lectura con tus palabras</u>	Adecuación	Valoración	Observaciones
5. Resume bien y con sus palabras.			
4. Resume bien pero coge trozos del texto o resume regular pero con sus palabras.			
3. Cuenta parte de la historia pero no explica la idea principal, o expone sólo una idea secundaria			
2. Cuenta sólo la parte de cuando el mendigo se transforma y les maldice a los pastores.			
1. Copia un párrafo sin seleccionar.			
<u>6. Subraya en la lectura con lápiz el inicio de la historia y subraya con bolígrafo el final</u>	Adecuación	Valoración	Observaciones
5. Subraya la introducción y el final bien.			
4. Subraya bien la introducción o bien el final. Y la parte que no subraya bien, está incompleta pero no es incorrecta.			
3. Subraya el principio y parte de otro párrafo y subraya el final con más párrafos			
2. Subraya el principio y final de la primera hoja. O subraya sólo las dos o tres primeras palabras del inicio y dos o tres palabras del final.			
1. Subraya toda la lectura			
<u>7. ¿Has entendido todas las palabras de la lectura?</u> <u>¿Qué palabras no has entendido de la lectura?</u> <u>Cuándo te encontraste con una palabra que no entendías, ¿qué hiciste para seguir leyendo?</u>	Adecuación	Valoración	Observaciones
5. Seguir y extraer el significado por el contexto.			
4. Mirar el vocabulario que hay en la lectura			
3. Pararme y pensar si puedo descubrir el significado de la palabra			
2. Leer de nuevo la palabra			
1. Saltarme esa palabra			

<u>8. ¿Has entendido todas las frases de la lectura? ¿Qué frases no has entendido? Escríbelas. Cuando te encontraste con una frase que no entendías, ¿qué hiciste para seguir leyendo?</u>	Adecuación	Valoración	Observaciones
5. Seguir y extraer el significado por el contexto			
4. Preguntar			
3. Leerla de nuevo			
2. Pararme y pensarla			
1. Quitar esa frase			
<u>9. Cuando pasaste a leer la segunda hoja pensaste: ¿Cómo terminará la historia? ¿Qué final se te ocurrió?</u>	Adecuación	Valoración	Observaciones
5 El mismo final del texto con las palabras del alumno			
4 Final coherente diferente al del texto completo			
3. Final coherente diferente al del texto incompleto			
2. Final incoherente que no guarda relación con la historia.			
1 No piensa ningún final			
<u>10. Al leer esta historia ¿te has preguntado qué sabías de las montañas, de la vida de los pastores o de otras cosas que hayan aparecido en la lectura? Explícalo.</u>	Adecuación	Valoración	Observaciones
5. Contestan aspectos relacionados con conocimientos adquiridos en alguna asignatura (p.ej.: en “Conocimiento del medio” estudié que los Pirineos son una montaña), o conocimientos informales pero más elaborados (p.ej.: estuve de vacaciones en los Pirineos y por eso sabía que los Pirineos eran unas montañas)			
4. Comentan un aspecto de conocimientos informales (p.ej.: sabían que las ovejas vivían en el campo o que la vida de los pastores es muy dura,...)			
3. Contestan algo vivido o un recuerdo de hasta 2 aspectos simples (fui de excursión a la montaña y vi una cabra)			
2. Contestan algo vivido o un recuerdo muy simple (p.ej.: vi una montaña)			
1. No se pregunta nada			

Otras observaciones:

Anexo L: La Maladeta o la Maldita (final).

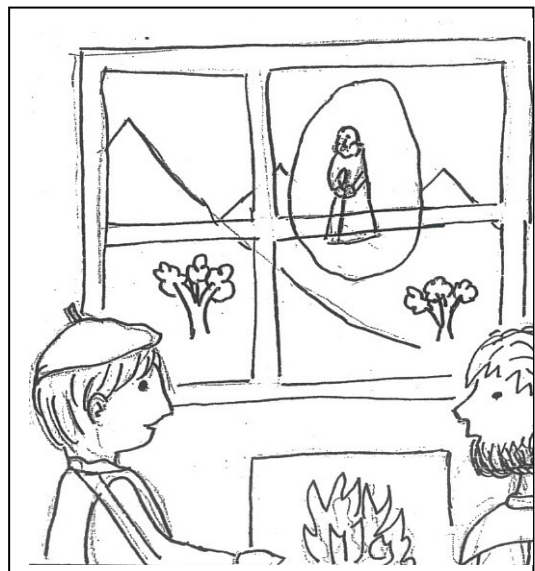
En las laderas de los Pirineos, tapizadas de fresca hierba y abundantes florecillas silvestres de varios colores, pastaban millares de rebaños de ovejas y corderos y otros de cabras, que, guardados por sus pastores, pasaban allí toda la temporada del verano, engordando con los jugosos y abundantes pastos hasta que, al llegar el otoño y las primeras nieves, que empezaban a cubrir las cimas de los montes, emigraban a otros climas más cálidos.



En una cabaña situada en las altas cumbres se habían refugiado del frío de la noche varios pastores. Sentados al calor de la “lumbre”, conversaban alegres acerca de las incidencias de aquella jornada y contaban cuentos y chascarrillos, con los que mataban las largas horas de la noche. Mientras, los rebaños pacían alrededor de la cabaña, llenando el valle con el son de sus esquilas.

Ocurrió que aquella noche apareció ante la puerta de la choza un pobre caminante, de aspecto mísero, apenas cubierto por unos harapos y tiritando de frío. Pidió que le dejaran pasar con ellos la noche, porque estaba verto de frío y no podía continuar su camino. Los pastores se negaron, contestando, insolentes, que para él no había sitio allí y que se podía marchar por donde había venido.

Pero de pronto, vieron que la figura del mendigo se transfiguraba, que sus vestiduras tomaban un blancor de nieve, que todo él quedaba rodeado de un halo luminoso, después empezó a elevarse despacio por los aires, majestuosamente y, maldiciéndolos desapareció entre las nubes. Aún estaban los pastores absortos, mirando al cielo, cuando se desencadenó una espantosa tempestad.



Vocabulario:

Chascarrillo: anécdota, cuento gracioso. **Esquila:** cencerro pequeño en forma de campana.

Harapo: trapo. **Yerto:** rígido.

Halo: círculo de luz difusa; resplandor.

Los truenos **horrísonos** hacían retemblar los montes y miles de rayos surcaban los aires, hendían los árboles y destrozaban en pedazos las rocas de las montañas. Los relámpagos iluminaban con siniestros resplandores la tétrica noche, y las cataratas del cielo se desataron en torrenciales lluvias, que con los vientos huracanados formaban remolinos y **turbiones** que arrancaban de cuajo árboles y piedras.

Los rebaños huyeron alocados, entre lastimeros balidos, dispersándose por las cumbres y valles. Los pastores corrían en su busca, queriéndose orientar por el resplandor de los relámpagos para reunir sus ganados; pero, azotados por el temporal, no podían continuar el camino y lanzaban, angustiados, horribles gritos. Un estruendo más fuerte que los anteriores conmovió las entrañas de la tierra, y los pastores y ganados quedaron transformados en rocas. Desparecieron los pastos, y las rocosas laderas quedaron cubiertas por los hielos, sin que volviera a brotar allí ningún resto de vida. Y desde entonces a aquella montaña se la conoce por la Maladeta, o sea la Maldita.

Vocabulario:

Horrísono: que con su sonido causa horror

Turbión: muchas cosas que caen de golpe, llevando tras de sí lo que encuentran

Preguntas sobre la lectura:

1 ¿Cuál es el título de la lectura? .

2 ¿Hay dibujos en la lectura?_____ ¿Qué te cuentan?_____

3 ¿Cuál es la idea más importante que cuenta la historia?

4 ¿Qué otras ideas te cuenta la lectura?

5 ¿Qué personajes aparecen en la lectura?

6 Haz un resumen de la lectura con tus palabras.

7 Subraya en la lectura con lápiz el inicio o introducción de la historia y con bolígrafo subraya el final o desenlace de la historia.

8. Cuando no has entendido alguna palabra de la lectura, ¿qué has hecho para poder seguir leyendo?.

9. Cuando pasaste a leer la segunda hoja pensaste ¿cómo terminará la historia?.

¿Qué final se te ocurrió ?.

10. Mientras leías la historia te has preguntado ¿qué sabías de las montañas, de la vida de los pastores, o de otras cosas que hayan aparecido en la lectura?. Explícalo.

Número:_____

Niño/Niña

Anexo M: Coeficiente de concordancia de Kendall

Para medir el grado de acuerdo entre los 5 jueces, se va a utilizar el coeficiente de concordancia de Kendall (W). El valor de W oscila entre 0 y 1, siendo 1 una concordancia de acuerdos total y 0 un desacuerdo total.

El estadístico W parte de dos hipótesis:

H_0 : No existe acuerdo entre los jueces

H_1 : Existe acuerdo entre los jueces

Para un nivel de significación del 5%, si el p-valor (significación asintótica) es menor de 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta H_1 , por lo que existe acuerdo entre los 5 jueces. En caso contrario, se acepta la hipótesis nula y no existe acuerdo entre los jueces.

A continuación se adjunta los resultados obtenidos para cada ítem del coeficiente de concordancia de Kendall analizado con SPSS

Item 1

Estadísticos de contraste

N	5
W de Kendall(a)	,806
Chi-cuadrado	36,250
gl	9
Sig. asintót.	,000

a Coeficiente de concordancia de Kendall

- Item 2

Estadísticos de contraste

N	5
W de Kendall(a)	1,000
Chi-cuadrado	40,000
gl	8
Sig. asintót.	,000

a Coeficiente de concordancia de Kendall

- Item 3

Estadísticos de contraste

N	5
W de Kendall(a)	,973
Chi-cuadrado	43,782
gl	9
Sig. asintót.	,000

a Coeficiente de concordancia de Kendall

- Item 4

Estadísticos de contraste

N	5
W de Kendall(a)	,830
Chi-cuadrado	37,356
gl	9
Sig. asintót.	,000

a Coeficiente de concordancia de Kendall

- Item 5

Estadísticos de contraste

N	5
W de Kendall(a)	,957
Chi-cuadrado	43,069
gl	9
Sig. asintót.	,000

a Coeficiente de concordancia de Kendall

- Item 6

Estadísticos de contraste

N	5
W de Kendall(a)	1,000
Chi-cuadrado	35,000
gl	7
Sig. asintót.	,000

a Coeficiente de concordancia de Kendall

- Item 7

Estadísticos de contraste

N	5
W de Kendall(a)	1,000
Chi-cuadrado	5,000
gl	1
Sig. asintót.	,025

a Coeficiente de concordancia de Kendall

- Item 8

Estadísticos de contraste

N	5
W de Kendall(a)	,984
Chi-cuadrado	44,283
gl	9
Sig. asintót.	,000

a Coeficiente de concordancia de Kendall

- Item 9

Estadísticos de contraste

N	5
W de Kendall(a)	,976
Chi-cuadrado	39,030
gl	8
Sig. asintót.	,000

a Coeficiente de concordancia de Kendall

Interpretación de resultados

El nivel de significación asintótica (p-valor) de todos los ítems es 0, menor que 0,05, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta H_1 , lo que quiere decir que **existe acuerdo** entre los 5 jueces en todos los ítems.

Respecto al valor del estadístico W, es 1 para los **ítems 2, 6 y 7**, lo que quiere decir que existe una **concordancia de acuerdos total** entre los 5 jueces. De hecho, si nos fijamos en el archivo de datos, todos los jueces dan la misma puntuación. El valor del estadístico W del resto de los ítems es el siguiente:

$$W_{\text{item1}}=0,806$$

$$W_{\text{item3}}=0,973$$

$$W_{\text{item4}}=0,830$$

$$W_{\text{item5}}=0,957$$

$$W_{\text{item9}}=0,984$$

$$W_{\text{item10}}=0,976$$

Para los **ítems 1, 3, 4, 5, 9 y 10**, el valor de W es muy próximo a 1 (entre 0,806 y 0,984), por lo que existe una **concordancia muy alta** de acuerdo entre los 5 jueces.

Anexo N: Tabla 45.

Tabla 45 Correlaciones de ECL-2 ,CEM1,CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15, y CEC1 con ECL-2 ,CEM1,CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15, y CEC1

Rho de Spearman			ECL-	ECL-	CEM1	CEM2	CEM3	CEM4	CEM5
			2_Directa	2_Percentil					
ECL-2_Directa	Coeficiente de correlación	de	1,000	,999**	,042	,247**	,116*	,167**	,176**
	Sig. (bilateral)		.	,000	,398	,000	,019	,001	,000
	N		409	409	403	403	403	407	403
ECL-2_Percentil	Coeficiente de correlación	de	,999**	1,000	,044	,245**	,118*	,167**	,177**
	Sig. (bilateral)		,000	.	,383	,000	,018	,001	,000
	N		409	410	403	403	403	407	403
CEM1	Coeficiente de correlación	de	,042	,044	1,000	-,046	,024	,033	-,099*
	Sig. (bilateral)		,398	,383	.	,355	,630	,506	,048
	N		403	403	403	398	398	403	398
CEM2	Coeficiente de correlación	de	,247**	,245**	-,046	1,000	,054	,089	-,150**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,355	.	,284	,076	,003
	N		403	403	398	403	398	402	399
CEM3	Coeficiente de correlación	de	,116*	,118*	,024	,054	1,000	,044	-,135**
	Sig. (bilateral)		,019	,018	,630	,284	.	,381	,007
	N		403	403	398	398	403	402	399
CEM4	Coeficiente de correlación	de	,167**	,167**	,033	,089	,044	1,000	-,067
	Sig. (bilateral)		,001	,001	,506	,076	,381	.	,179
	N		407	407	403	402	402	407	402
CEM5	Coeficiente de correlación	de	,176**	,177**	-,099*	-,150**	-,135**	,067	1,000
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,048	,003	,007	,179	.
	N		403	403	398	399	399	402	403

			ECL- 2_Directa	ECL- 2_Percentil	CEM1	CEM2	CEM3	CEM4	CEM5
CEM6	Coeficiente de correlación	de	,122*	,125*	-,021	,067	-,007	-,114*	-,062
	Sig. (bilateral)		,014	,012	,682	,183	,894	,023	,218
	N		402	402	397	397	399	401	398
CEM7	Coeficiente de correlación	de	,161**	,161**	-,063	,075	-,002	,072	,006
	Sig. (bilateral)		,001	,001	,217	,143	,964	,156	,906
	N		391	391	386	386	389	390	388
CEM8	Coeficiente de correlación	de	,137**	,136**	,018	,096	,010	-,007	,053
	Sig. (bilateral)		,006	,007	,717	,058	,840	,890	,293
	N		399	399	395	394	394	399	394
CEM9	Coeficiente de correlación	de	,105*	,104*	,100*	,157**	,031	-,037	-,104*
	Sig. (bilateral)		,035	,036	,046	,002	,531	,463	,038
	N		403	403	398	398	399	402	399
CEM10	Coeficiente de correlación	de	,036	,032	-,023	,010	-,049	,006	-,048
	Sig. (bilateral)		,476	,520	,653	,849	,335	,907	,345
	N		399	399	395	394	394	399	394
CEM11	Coeficiente de correlación	de	,111*	,108*	,084	,032	,068	-,004	,056
	Sig. (bilateral)		,028	,032	,100	,531	,179	,937	,268
	N		393	393	388	388	389	392	389
CEM12	Coeficiente de correlación	de	,029	,031	,009	,006	-,040	-,026	,211**
	Sig. (bilateral)		,561	,533	,857	,913	,431	,606	,000
	N		398	398	393	393	394	397	394
CEM13	Coeficiente de correlación	de	,138**	,138**	,017	-,004	,081	,026	,021
	Sig. (bilateral)		,006	,006	,734	,931	,107	,602	,683
	N		397	397	392	392	393	396	393

			ECL- 2_Directa	ECL- 2_Percentil	CEM1	CEM2	CEM3	CEM4	CEM5
CEM14	Coeficiente de correlación	de	,155**	,156**	-,027	,034	,013	,019	-,012
	Sig. (bilateral)		,002	,002	,598	,495	,794	,701	,809
	N		402	402	397	397	397	401	397
CEM15	Coeficiente de correlación	de	,121*	,124*	-,020	,058	-,009	,052	,139**
	Sig. (bilateral)		,016	,014	,690	,247	,856	,305	,006
	N		398	398	393	393	393	397	394

Correlaciones			CEM6	CEM7	CEM8	CEM9	CEM10	CEL11	CEM12	CEM13	CEM14
Rho de ECL-	Coeficiente de correlación	de	,122*	,161**	,137**	,105*	,036	,138**	,029	,111*	,155**
Spearman 2_Directa	Sig. (bilateral)		,014	,001	,006	,035	,476	,006	,561	,028	,002
n	N		402	391	399	403	399	397	398	393	402
ECL- 2_Percentil	Coeficiente de correlación	de	,125*	,161**	,136**	,104*	,032	,138**	,031	,108*	,156**
	Sig. (bilateral)		,012	,001	,007	,036	,520	,006	,533	,032	,002
	N		402	391	399	403	399	397	398	393	402
CEM1	Coeficiente de correlación	de	-,021	-,063	,018	,100*	-,023	,017	,009	,084	-,027
	Sig. (bilateral)		,682	,217	,717	,046	,653	,734	,857	,100	,598
	N		397	386	395	398	395	392	393	388	397
CEM2	Coeficiente de correlación	de	,067	,075	,096	,157**	,010	-,004	,006	,032	,034
	Sig. (bilateral)		,183	,143	,058	,002	,849	,931	,913	,531	,495
	N		397	386	394	398	394	392	393	388	397
CEM3	Coeficiente de correlación	de	-,007	-,002	,010	,031	-,049	,081	-,040	,068	,013
	Sig. (bilateral)		,894	,964	,840	,531	,335	,107	,431	,179	,794
	N		399	389	394	399	394	393	394	389	397

			CEM1							
			CEM6	CEM7	CEM8	CEM9	CEM10	CEM11	CEM12	CEM14
CEM4	Coeficiente de correlación	de	-,114*	,072	-,007	-,037	,006	,026	-,026	-,004
	Sig. (bilateral)		,023	,156	,890	,463	,907	,602	,606	,937
	N		401	390	399	402	399	396	397	401
CEM5	Coeficiente de correlación	de	-,062	,006	,053	-,104*	-,048	,021	,211**	-,012
	Sig. (bilateral)		,218	,906	,293	,038	,345	,683	,000	,268
	N		398	388	394	399	394	393	394	397
CEM6	Coeficiente de correlación	de	1,000	,142**	-,013	,166**	-,013	,180**	-,042	-,006
	Sig. (bilateral)		.	,005	,799	,001	,790	,000	,412	,903
	N		402	389	393	399	394	392	393	389
CEM7	Coeficiente de correlación	de	,142**	1,000	,088	,057	-,037	,114*	,124*	,143**
	Sig. (bilateral)		,005	.	,085	,261	,469	,026	,015	,005
	N		389	391	382	388	385	381	384	379
CEM8	Coeficiente de correlación	de	-,013	,088	1,000	,121*	,043	,042	,111*	,003
	Sig. (bilateral)		,799	,085	.	,017	,398	,414	,028	,947
	N		393	382	399	394	391	389	393	392
CEM9	Coeficiente de correlación	de	,166**	,057	,121*	1,000	,109*	,071	,052	,108*
	Sig. (bilateral)		,001	,261	,017	.	,030	,162	,302	,033
	N		399	388	394	403	395	389	394	392
CEM10	Coeficiente de correlación	de	-,013	-,037	,043	,109*	1,000	,056	,037	-,025
	Sig. (bilateral)		,790	,469	,398	,030	.	,273	,469	,621
	N		394	385	391	395	399	388	390	385
CEM11	Coeficiente de correlación	de	-,006	,143**	,042	,071	-,025	1,000	,008	,170**
	Sig. (bilateral)		,903	,005	,414	,162	,621	.	,880	,001

	N	389	379	389	389	385	393	388	387	392
		CEM6	CEM7	CEM8	CEM9	CEM10	CEL11	CEM12	CEM13	CEM14
CEM12	Coeficiente de correlación	-,042	,124*	,111*	,052	,037	,008	1,000	,005	-,074
	Sig. (bilateral)	,412	,015	,028	,302	,469	,880	.	,923	,141
	N	393	384	393	394	390	388	398	391	396
CEM13	Coeficiente de correlación	,180**	,114*	,003	,108*	,056	,170**	,005	1,000	,107*
	Sig. (bilateral)	,000	,026	,947	,033	,273	,001	,923	.	,033
	N	392	381	392	392	388	387	391	397	395
CEM14	Coeficiente de correlación	,070	,080	,021	,102*	,090	,067	-,074	,107*	1,000
	Sig. (bilateral)	,163	,117	,672	,043	,074	,187	,141	,033	.
	N	396	385	397	397	393	392	396	395	402
CEM15	Coeficiente de correlación	-,040	,009	,009	,041	-,004	,086	,059	,205**	,064
	Sig. (bilateral)	,426	,866	,855	,415	,930	,090	,246	,000	,203
	N	393	382	394	396	390	389	393	392	397

		CEM15	CEC1
Rho de Spearman	ECL-2_Directa	,121*	,351**
		,016	,000
		398	402
	ECL-2_Percentil	,124*	,351**
		,014	,000
		398	402
	CEM1	-,020	-,082
		,690	,103
		393	396
	CEM2	,058	,142**
		,247	,004
		393	396

	CEM!%	CEC1
CEM3	-,009	,094
	,856	,063
	393	396
CEM4	,052	,125*
	,305	,012
	397	400
CEM5	,139**	-,095
	,006	,058
	394	396
CEM6	-,040	,106*
	,426	,036
	393	395
CEM7	,009	,181**
	,866	,000
	382	384
CEM8	,009	,016
	,855	,758
	394	393
CEM9	,041	,037
	,415	,466
	396	396
CEM10	-,004	-,015
	,930	,771
	390	392
CEM11	,086	,055
	,090	,279
	389	387
CEM12	,059	,015
	,246	,770
	393	392

	CEM15	CEC1
CEM13	,205**	,117*
	,000	,021
	392	391
CEM14	,064	,015
	,203	,764
	397	396
CEM15	1,000	,066
	.	,195
	398	392
CEC1 Coeficiente de	,066	1,000
correlación		
Sig. (bilateral)	,195	.
N	392	402

Anexo O: Tabla 46.

Tabla 46: Correlaciones ECL-2, CEM1 CEM2,CEM3 , CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12,CEM13, CEM14, CEM15, y CEC2

			CEM15	CEC2
Rho de Spearman	ECL-2_Directa	Coefficiente de correlación	,121*	,404**
		Sig. (bilateral)	,016	,000
		N	398	387
	ECL-2_Percentil	Coefficiente de correlación	,124*	,405**
		Sig. (bilateral)	,014	,000
		N	398	387
	CEM1	Coefficiente de correlación	-,020	-,021
		Sig. (bilateral)	,690	,678
		N	393	381
	CEM2	Coefficiente de correlación	,058	,153**
		Sig. (bilateral)	,247	,003
		N	393	382
	CEM3	Coefficiente de correlación	-,009	,105*
		Sig. (bilateral)	,856	,041
		N	393	381
	CEM4	Coefficiente de correlación	,052	,116*
		Sig. (bilateral)	,305	,023
		N	397	385
	CEM5	Coefficiente de correlación	,139**	-,112*
		Sig. (bilateral)	,006	,029
		N	394	382
	CEM6	Coefficiente de correlación	-,040	,084
		Sig. (bilateral)	,426	,100
		N	393	380
	CEM7	Coefficiente de correlación	,009	,012
		Sig. (bilateral)	,866	,817
		N	382	370

		CEM15	CEC2
CEM8	Coefficiente de correlación	,009	,074
	Sig. (bilateral)	,855	,151
	N	394	379
CEM9	Coefficiente de correlación	,041	,119*
	Sig. (bilateral)	,415	,020
	N	396	381
CEM10	Coefficiente de correlación	-,004	,069
	Sig. (bilateral)	,930	,183
	N	390	377
CEM11	Coefficiente de correlación	,086	,029
	Sig. (bilateral)	,090	,582
	N	389	374
CEM12	Coefficiente de correlación	,059	-,074
	Sig. (bilateral)	,246	,150
	N	393	378
CEM13	Coefficiente de correlación	,205**	,133**
	Sig. (bilateral)	,000	,009
	N	392	378
CEM14	Coefficiente de correlación	,064	,165**
	Sig. (bilateral)	,203	,001
	N	397	382
CEM15	Coefficiente de correlación	1,000	,111*
	Sig. (bilateral)	.	,031
	N	398	378
CEC2	Coefficiente de correlación	,111*	1,000
	Sig. (bilateral)	,031	.
	N	378	387

Anexo P: Tabla 47.

Tabla 47: Correlaciones de ECL-2, CEM1 CEM2,CEM3 , CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12,CEM13, CEM14, CEM15, y CEC3

			CEM15	CEC3
Rho de Spearman	ECL-2_Directa	Coefficiente de correlación	,121*	,347**
		Sig. (bilateral)	,016	,000
		N	398	354
	ECL-2_Percentil	Coefficiente de correlación	,124*	,346**
		Sig. (bilateral)	,014	,000
		N	398	354
	CEM1	Coefficiente de correlación	-,020	-,063
		Sig. (bilateral)	,690	,238
		N	393	348
	CEM2	Coefficiente de correlación	,058	,151**
		Sig. (bilateral)	,247	,005
		N	393	350
	CEM3	Coefficiente de correlación	-,009	,126*
		Sig. (bilateral)	,856	,019
		N	393	348
	CEM4	Coefficiente de correlación	,052	,088
		Sig. (bilateral)	,305	,098
		N	397	352
	CEM5	Coefficiente de correlación	,139**	-,129*
		Sig. (bilateral)	,006	,016
		N	394	349
	CEM6	Coefficiente de correlación	-,040	,055
		Sig. (bilateral)	,426	,308
		N	393	347
	CEM7	Coefficiente de correlación	,009	,032
		Sig. (bilateral)	,866	,557
		N	382	337

		CEM15	CEC3
CEM8	Coefficiente de correlación	,009	,004
	Sig. (bilateral)	,855	,937
	N	394	346
CEM9	Coefficiente de correlación	,041	,072
	Sig. (bilateral)	,415	,182
	N	396	348
CEM10	Coefficiente de correlación	-,004	,067
	Sig. (bilateral)	,930	,212
	N	390	344
CEM11	Coefficiente de correlación	,086	,086
	Sig. (bilateral)	,090	,110
	N	389	344
CEM12	Coefficiente de correlación	,059	-,059
	Sig. (bilateral)	,246	,273
	N	393	345
CEM13	Coefficiente de correlación	,205**	,139**
	Sig. (bilateral)	,000	,010
	N	392	345
CEM14	Coefficiente de correlación	,064	,137*
	Sig. (bilateral)	,203	,010
	N	397	350
CEM15	Coefficiente de correlación	1,000	,117*
	Sig. (bilateral)	.	,030
	N	398	346
CEC3	Coefficiente de correlación	,117*	1,000
	Sig. (bilateral)	,030	.
	N	346	354

Anexo Q: Tabla 48.

Tabla 48: Correlaciones de ECL-2, CEM1 CEM2,CEM3 , CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12,CEM13, CEM14, CEM15, y CEC4

			CEM15	CEC4
Rho de Spearman	ECL-2_Directa	Coefficiente de correlación	,121*	,253**
		Sig. (bilateral)	,016	,000
		N	398	397
	ECL-2_Percentil	Coefficiente de correlación	,124*	,253**
		Sig. (bilateral)	,014	,000
		N	398	397
	CEM1	Coefficiente de correlación	-,020	-,044
		Sig. (bilateral)	,690	,389
		N	393	391
	CEM2	Coefficiente de correlación	,058	,165**
		Sig. (bilateral)	,247	,001
		N	393	391
	CEM3	Coefficiente de correlación	-,009	-,008
		Sig. (bilateral)	,856	,873
		N	393	392
	CEM4	Coefficiente de correlación	,052	,053
		Sig. (bilateral)	,305	,292
		N	397	395
CEM5	Coefficiente de correlación	,139**	-,107*	
	Sig. (bilateral)	,006	,035	
	N	394	392	
CEM6	Coefficiente de correlación	-,040	,073	
	Sig. (bilateral)	,426	,148	
	N	393	390	

		CEM15	CEC4
CEM7	Coefficiente de correlación	,009	,181**
	Sig. (bilateral)	,866	,000
	N	382	379
CEM8	Coefficiente de correlación	,009	,092
	Sig. (bilateral)	,855	,071
	N	394	389
CEM9	Coefficiente de correlación	,041	,145**
	Sig. (bilateral)	,415	,004
	N	396	391
CEM10	Coefficiente de correlación	-,004	,010
	Sig. (bilateral)	,930	,849
	N	390	387
CEL11	Coefficiente de correlación	,086	-,012
	Sig. (bilateral)	,090	,817
	N	389	385
CEL12	Coefficiente de correlación	,059	-,010
	Sig. (bilateral)	,246	,847
	N	393	388
CEL13	Coefficiente de correlación	,205**	,059
	Sig. (bilateral)	,000	,246
	N	392	387
CEL14	Coefficiente de correlación	,064	,055
	Sig. (bilateral)	,203	,278
	N	397	392
CEL15	Coefficiente de correlación	1,000	,079
	Sig. (bilateral)	.	,119
	N	398	388
CEC4	Coefficiente de correlación	,079	1,000
	Sig. (bilateral)	,119	.
	N	388	397

Anexo R: Tabla 49.

Tabla 49: Correlaciones de ECL-2,CEM1 CEM2,CEM3 , CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12,CEM13, CEM14, CEM15, y CEC5

			CEM15	CEC5
Rho de Spearman	ECL-2_Directa	Coefficiente de correlación	,121*	,485**
		Sig. (bilateral)	,016	,000
		N	398	388
	ECL-2_Percentil	Coefficiente de correlación	,124*	,488**
		Sig. (bilateral)	,014	,000
		N	398	388
	CEM1	Coefficiente de correlación	-,020	-,008
		Sig. (bilateral)	,690	,873
		N	393	382
	CEM2	Coefficiente de correlación	,058	,216**
		Sig. (bilateral)	,247	,000
		N	393	382
	CEM3	Coefficiente de correlación	-,009	,138**
		Sig. (bilateral)	,856	,007
		N	393	382
	CEM4	Coefficiente de correlación	,052	,142**
		Sig. (bilateral)	,305	,005
		N	397	386
	CEM5	Coefficiente de correlación	,139**	-,139**
		Sig. (bilateral)	,006	,007
		N	394	382
	CEM6	Coefficiente de correlación	-,040	,173**
		Sig. (bilateral)	,426	,001
		N	393	381
	CEM7	Coefficiente de correlación	,009	,181**
		Sig. (bilateral)	,866	,000
		N	382	371

		CEM15	CEC5
CEM8	Coeficiente de correlación	,009	,014
	Sig. (bilateral)	,855	,789
	N	394	381
CEM9	Coeficiente de correlación	,041	,112*
	Sig. (bilateral)	,415	,028
	N	396	382
CEM10	Coeficiente de correlación	-,004	,046
	Sig. (bilateral)	,930	,370
	N	390	379
CEM11	Coeficiente de correlación	,086	,021
	Sig. (bilateral)	,090	,687
	N	389	377
CEM12	Coeficiente de correlación	,059	-,025
	Sig. (bilateral)	,246	,632
	N	393	379
CEM13	Coeficiente de correlación	,205**	,215**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	392	379
CEM14	Coeficiente de correlación	,064	,154**
	Sig. (bilateral)	,203	,002
	N	397	384
CEM15	Coeficiente de correlación	1,000	,116*
	Sig. (bilateral)	.	,023
	N	398	381
CEC5	Coeficiente de correlación	,116*	1,000
	Sig. (bilateral)	,023	.
	N	381	388

Anexo S: Tabla 50.

Tabla 50: Correlaciones de ECL-2, CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15, y CEC6

			CEM15	CEC6
Rho de Spearman	ECL-2_Directa	Coefficiente de correlación	,121*	,006
		Sig. (bilateral)	,016	,903
		N	398	368
	ECL-2_Percentil	Coefficiente de correlación	,124*	,007
		Sig. (bilateral)	,014	,891
		N	398	368
	CEM1	Coefficiente de correlación	-,020	-,048
		Sig. (bilateral)	,690	,366
		N	393	362
	CEM2	Coefficiente de correlación	,058	-,022
		Sig. (bilateral)	,247	,675
		N	393	362
	CEM3	Coefficiente de correlación	-,009	-,002
		Sig. (bilateral)	,856	,971
		N	393	362
	CEM4	Coefficiente de correlación	,052	-,067
		Sig. (bilateral)	,305	,202
		N	397	366
	CEM5	Coefficiente de correlación	,139**	,000
		Sig. (bilateral)	,006	,993
		N	394	362
	CEM6	Coefficiente de correlación	-,040	,073
		Sig. (bilateral)	,426	,167
		N	393	361
	CEM7	Coefficiente de correlación	,009	-,064
		Sig. (bilateral)	,866	,233
		N	382	352
			CEM15	CEC6

		CEM15	CEC6
CEM8	Coefficiente de correlación	,009	,102
	Sig. (bilateral)	,855	,052
	N	394	359
CEM9	Coefficiente de correlación	,041	-,086
	Sig. (bilateral)	,415	,102
	N	396	362
CEM10	Coefficiente de correlación	-,004	,033
	Sig. (bilateral)	,930	,531
	N	390	359
CEM11	Coefficiente de correlación	,086	-,005
	Sig. (bilateral)	,090	,930
	N	389	354
CEM12	Coefficiente de correlación	,059	,043
	Sig. (bilateral)	,246	,417
	N	393	358
CEM13	Coefficiente de correlación	,205**	-,053
	Sig. (bilateral)	,000	,320
	N	392	357
CEM14	Coefficiente de correlación	,064	,009
	Sig. (bilateral)	,203	,872
	N	397	362
CEM15	Coefficiente de correlación	1,000	-,063
	Sig. (bilateral)	.	,238
	N	398	358
CEC6	Coefficiente de correlación	-,063	1,000
	Sig. (bilateral)	,238	.
	N	358	368

Anexo T: Tabla 51.

Tabla 51: Correlaciones de ECL-2,CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15, y CEC7

			CEM15	CEC7
Rho de Spearman	ECL-2_Directa	Coefficiente de correlación	,121*	,183
		Sig. (bilateral)	,016	,054
		N	398	111
	ECL-2_Percentil	Coefficiente de correlación	,124*	,181
		Sig. (bilateral)	,014	,057
		N	398	111
	CEM1	Coefficiente de correlación	-,020	-,007
		Sig. (bilateral)	,690	,940
		N	393	108
	CEM2	Coefficiente de correlación	,058	,045
		Sig. (bilateral)	,247	,642
		N	393	107
	CEM3	Coefficiente de correlación	-,009	-,123
		Sig. (bilateral)	,856	,206
		N	393	108
	CEM4	Coefficiente de correlación	,052	,027
		Sig. (bilateral)	,305	,783
		N	397	110
	CEM5	Coefficiente de correlación	,139**	,085
		Sig. (bilateral)	,006	,377
		N	394	109
	CEM6	Coefficiente de correlación	-,040	,117
		Sig. (bilateral)	,426	,228
		N	393	109
	CEM7	Coefficiente de correlación	,009	,215*
		Sig. (bilateral)	,866	,026
		N	382	108

		CEM15	CEC7
CEM8	Coefficiente de correlación	,009	,021
	Sig. (bilateral)	,855	,830
	N	394	106
CEM9	Coefficiente de correlación	,041	,112
	Sig. (bilateral)	,415	,244
	N	396	109
CEM10	Coefficiente de correlación	-,004	,042
	Sig. (bilateral)	,930	,660
	N	390	110
CEM11	Coefficiente de correlación	,086	,029
	Sig. (bilateral)	,090	,768
	N	389	105
CEM12	Coefficiente de correlación	,059	-,095
	Sig. (bilateral)	,246	,330
	N	393	107
CEM13	Coefficiente de correlación	,205**	,206*
	Sig. (bilateral)	,000	,035
	N	392	105
CEM14	Coefficiente de correlación	,064	-,063
	Sig. (bilateral)	,203	,520
	N	397	107
CEM15	Coefficiente de correlación	1,000	,173
	Sig. (bilateral)	.	,075
	N	398	107
CEC7	Coefficiente de correlación	,173	1,000
	Sig. (bilateral)	,075	.
	N	107	111

Anexo U: Tabla 52.

Tabla 52: Correlaciones de ECL-2,CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15, y CEC8

			CEM15	CEC8
Rho de Spearman	ECL-2_Directa	Coefficiente de correlación	,121*	,161**
		Sig. (bilateral)	,016	,001
		N	398	389
	ECL-2_Percentil	Coefficiente de correlación	,124*	,162**
		Sig. (bilateral)	,014	,001
		N	398	389
	CEM1	Coefficiente de correlación	-,020	-,129*
		Sig. (bilateral)	,690	,012
		N	393	383
	CEM2	Coefficiente de correlación	,058	,045
		Sig. (bilateral)	,247	,380
		N	393	384
	CEM3	Coefficiente de correlación	-,009	,047
		Sig. (bilateral)	,856	,363
		N	393	383
	CEM4	Coefficiente de correlación	,052	,079
		Sig. (bilateral)	,305	,120
		N	397	387
	CEM5	Coefficiente de correlación	,139**	-,062
		Sig. (bilateral)	,006	,227
		N	394	384
	CEM6	Coefficiente de correlación	-,040	,058
		Sig. (bilateral)	,426	,254
		N	393	382
	CEM7	Coefficiente de correlación	,009	,153**
		Sig. (bilateral)	,866	,003
		N	382	372

		CEM15	CEC8
CEM8	Coefficiente de correlación	,009	,018
	Sig. (bilateral)	,855	,728
	N	394	381
CEM9	Coefficiente de correlación	,041	,022
	Sig. (bilateral)	,415	,673
	N	396	383
CEM10	Coefficiente de correlación	-,004	-,013
	Sig. (bilateral)	,930	,800
	N	390	380
CEM11	Coefficiente de correlación	,086	-,015
	Sig. (bilateral)	,090	,769
	N	389	376
CEM12	Coefficiente de correlación	,059	-,016
	Sig. (bilateral)	,246	,757
	N	393	380
CEM13	Coefficiente de correlación	,205**	,028
	Sig. (bilateral)	,000	,583
	N	392	379
CEM14	Coefficiente de correlación	,064	,093
	Sig. (bilateral)	,203	,068
	N	397	384
CEM15	Coefficiente de correlación	1,000	,006
	Sig. (bilateral)	.	,904
	N	398	380
CEC10	Coefficiente de correlación	,006	1,000
	Sig. (bilateral)	,904	.
	N	380	389

Anexo V: Tabla 53.

Tabla 53: Correlaciones de ECL-2,CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, CEM15, y CEC9

			CEM15	CEC9
Rho de Spearman	ECL-2_Directa	Coefficiente de correlación	,121*	,120*
		Sig. (bilateral)	,016	,022
		N	398	367
	ECL-2_Percentil	Coefficiente de correlación	,124*	,120*
		Sig. (bilateral)	,014	,022
		N	398	367
	CEM1	Coefficiente de correlación	-,020	-,082
		Sig. (bilateral)	,690	,117
		N	393	362
	CEM2	Coefficiente de correlación	,058	,028
		Sig. (bilateral)	,247	,593
		N	393	362
	CEM3	Coefficiente de correlación	-,009	-,035
		Sig. (bilateral)	,856	,501
		N	393	362
	CEM4	Coefficiente de correlación	,052	,075
		Sig. (bilateral)	,305	,155
		N	397	366
	CEM5	Coefficiente de correlación	,139**	-,075
		Sig. (bilateral)	,006	,155
		N	394	362
	CEM6	Coefficiente de correlación	-,040	,083
		Sig. (bilateral)	,426	,114
		N	393	361
	CEM7	Coefficiente de correlación	,009	,043
		Sig. (bilateral)	,866	,418
		N	382	351

		CEM15	CEC9
CEM8	Coefficiente de correlación	,009	,003
	Sig. (bilateral)	,855	,953
	N	394	362
CEM9	Coefficiente de correlación	,041	,135*
	Sig. (bilateral)	,415	,010
	N	396	361
CEM10	Coefficiente de correlación	-,004	,061
	Sig. (bilateral)	,930	,250
	N	390	359
CEM11	Coefficiente de correlación	,086	,035
	Sig. (bilateral)	,090	,510
	N	389	356
CEM12	Coefficiente de correlación	,059	,011
	Sig. (bilateral)	,246	,842
	N	393	358
CEM13	Coefficiente de correlación	,205**	,107*
	Sig. (bilateral)	,000	,044
	N	392	358
CEM14	Coefficiente de correlación	,064	,109*
	Sig. (bilateral)	,203	,039
	N	397	362
CEM15	Coefficiente de correlación	1,000	,117*
	Sig. (bilateral)	.	,026
	N	398	359
CEC9	Coefficiente de correlación	,117*	1,000
	Sig. (bilateral)	,026	.
	N	359	367

Resumen.

Antecedentes.

Ante los resultados poco positivos que obtienen los alumnos españoles en la comprensión lectora en la realización de evaluaciones internacionales PIRLS (2001, 2006 y 2011) y PISA (2003, 2006, 2009, 2012); este estudio pretende recordar la importancia de la comprensión lectora y de las estrategias lectoras. Dándole un nuevo enfoque y actualidad a esta temática, al evaluar y trabajar de manera relacionada, el estudio de la comprensión lectora y las estrategias lectoras: metacognitivas y cognitivas que presentan los alumnos de 10 y 11 años.

El estudio presenta dos partes una teórica y otra experimental. En la parte teórica se abordan además de la comprensión y las estrategias lectoras temas relacionados como la lectura, la competencia lectora y programas e investigaciones de entrenamiento de estrategias lectoras. La parte experimental se describe a continuación a través de los siguientes apartados que vamos a desarrollar.

Objetivos de la investigación

. Objetivo general:

Profundizar en el concepto de estrategias lectoras como un instrumento que pueda mejorar la comprensión lectora, la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de alcanzar no sólo los objetivos del lector, sino desarrollar sus conocimientos y posibilidades, así como facilitar su participación e integración en la sociedad.

Para ello se va a describir y estudiar la situación que presenta una muestra de 410 alumnos madrileños, que cursan 5º curso de educación de primaria, en el conocimiento y el uso de determinadas estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas.

Se van a estudiar las relaciones que existen entre el conocimiento y uso de cada estrategia con la comprensión lectora y se analizan qué diferencias significativas se encuentran en el nivel de conocimiento y el uso de estrategias lectoras según los niveles de comprensión lectora.

Además se analizan si existen diferencias significativas entre el nivel de conocimiento y el uso de estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas, en función de los distintos centros educativos, el sexo o los distintos periodos de nacimiento de los alumnos de la muestra.

Otra parte de este objetivo general, es identificar que correlaciones se presentan entre la comprensión lectora y el conocimiento y uso de las estrategias lectoras (a través de las variables estudiadas). Así como localizar cuáles son las variables estudiadas que presentan más influencia sobre la varianza de la variable comprensión lectora y el rendimiento de la comprensión lectora en la muestra.

Objetivos específicos:

-Ampliar el corpus sobre el conocimiento de estrategias lectoras que presentan los alumnos y alumnas de 10 y 11 años desde la evaluación teórico-práctica. Qué estrategias de lectura son conocidas y saben utilizar los alumnos de la muestra.

-Ampliar el corpus sobre el uso-competencia de estrategias lectoras que presentan los alumnos de 10 y 11 años. Desde la evaluación práctica: qué estrategias de lectura utilizan dichos alumnos.

-Investigar si existe una relación significativa entre el conocimiento y uso de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas y los niveles de comprensión que presentan los alumnos

de 10 y 11 años, cursando 5º de primaria. Además de estudiar si hay diferencias significativas según las siguientes características que presentan los alumnos: centro educativo, sexo y periodo de nacimiento.

-Plantear líneas de mejora basadas en la teoría y en esta investigación, de tal modo que el programa propuesto de enseñanza-aprendizaje de estrategias lectoras implique el desarrollo de actividades para trabajar estrategias lectoras y perfeccionar la comprensión lectora en el aula en los alumnos de 10 y 11 años.

Participantes

410 alumnos de 10 y 11 años que cursan 5º de Primaria en centros concertados y públicos de Madrid capital. La muestra ha sido elegida en una zona concreta de la capital de nivel socio económico medio.

Instrumentos de medida:

-ECL-2: Evaluación de la Comprensión Lectora nivel-2 (Cruz, 2011).

-Cuestionario teórico práctico: elaborado por un grupo de doce expertos a partir de la escala ESCOLA (Jiménez, 2004). Este cuestionario formado por quince preguntas evalúa el conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas del estudio.

- Cuestionario-ficha práctico, elaborado por el grupo de doce expertos. Está formado por nueve preguntas abiertas y evalúa el conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas del estudio.

Variables del estudio:

Variables dependientes:

-Quince variables del conocimiento-uso de distintas estrategias lectoras Metacognitivas:

- CEM1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Identificación de ideas y personajes para comprender el texto).
- CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Saber identificar ideas principales).
- CEM3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Cómo realizar un resumen).
- CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas).
- CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto).
- CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes).
- CEM7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión.
(Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes).
- CEM8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura).
- CEM9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura).
- CEM10=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación.
(Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización).
- CEM11=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto).
- CEM12=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación
(Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura).
- CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión
(Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente)
- CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación
(Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).
- CEM15=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación.
(Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión).
- Nueve variables del conocimiento-uso de distintas estrategias lectoras cognitivas:
- CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Interpretar las ilustraciones).
- CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar la idea principal).

CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar las ideas secundarias).

CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Identificar los personajes).

CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización.
(Realizar un resumen).

CEC6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Organización.
(Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace).

CEC7=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Resolución de problemas.
(Qué hacer cuando encuentras una palabra que no entiendes).

CEC8=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Realizar una conclusión de la historia (inferencia)).

CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración.
(Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

- Variables independientes:

-La comprensión lectora, el tipo de centro al que acuden los alumnos: concertado, público, el sexo de los alumnos y el periodo de nacimiento dentro del curso escolar.

Diseño:

El diseño se puede clasificar como un diseño ex post facto correlacional.

Hipótesis de la investigación

-H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las quince variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (CEM1 a CEM15) en función de los niveles de la comprensión lectora (variable: ECL2_P) que presentan dichos alumnos.

-H2: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una (100) de las nueve variables conocimiento-uso de

estrategias lectoras cognitivas (CEC1 a CEC9), en función de los niveles de la comprensión lectora (variable: ECL2_P) que presentan dichos alumnos.

-H3: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas (de CEM1 a CEM15) y de conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas (de CEC1 a CEC9), según el tipo de centro: público ó concertado al que pertenecen los alumnos.

-H4: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras (de CEM1 a CEM15) y de conocimiento-uso de las estrategias lectoras (de CEC1 a CEC9), según el tipo de sexo: masculino y femenino que presentan los alumnos.

-H5: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, obtenidas por los alumnos de la muestra, en cada una de las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras (de CEM1 a CEM15) y de conocimiento-uso de las estrategias lectoras (de CEC1 a CEC9), según el periodo de nacimiento que presentan los alumnos.

Resultados y Conclusiones

En la evaluación del conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas se han obtenido unos resultados bajos. Si bien estos resultados hay que analizarlos y estudiarlos en cada tipo de estrategia, ya que presentan distintos comportamientos (los cuales se exponen en varios apartados del estudio). Dentro de las estrategias cognitivas se aprecia que las puntuaciones son más homogéneas que en el caso de las estrategias metacognitivas.

Previo al estudio inferencial se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar si la distribución de las variables se corresponden a una distribución normal. Como no son distribuciones normales se utilizarán pruebas estadísticas no paramétricas.

En primer lugar se realiza una correlación de Spearman, con la variable comprensión lectora y con todas las variables uso-conocimiento de estrategias lectoras metacognitivas y uso-conocimiento de estrategias lectoras cognitivas. Esta correlación nos muestra que existe una alta correlación entre la comprensión lectora y las variables mencionadas: en el caso de las variables uso-conocimiento de estrategias lectoras metacognitivas de un 80% y en el caso de las variables uso-conocimiento de estrategias lectoras cognitivas un 77,7%. A partir de aquí sólo nos dedicamos en el estudio a considerar las variables de ambos tipos de estrategias que presentan correlación estadísticamente significativa.

En la Hipótesis 1, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora (alto, medio-alto, medio, medio-bajo, bajo).

En el conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas, en las que hemos encontrado diferencias significativas, podemos apreciar un comportamiento común: las diferencias en la puntuación de la estrategia se encuentran entre los grupos que presentan un alto nivel de comprensión lectora y también una alta puntuación de la estrategia y los grupos que presentan un bajo nivel de comprensión lectora y una baja puntuación en la estrategia.

En la Hipótesis 2: existen diferencias que son estadísticamente significativas entre más grupos que sólo los de alto y bajo nivel de comprensión lectora. Hay mayor número de diferencias entre los grupos de comprensión lectora de las estrategias cognitivas que en el caso del conocimiento de las estrategias lectoras metacognitivas.

En el caso del conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas, encontramos diferencias significativas entre más grupos, manteniendo el perfil de correspondencia, según el cual a menor puntuación en el conocimiento-uso de una estrategia corresponde un menor nivel de comprensión lectora y a mayor nivel de puntuación de conocimiento-uso de una estrategia corresponde un mayor nivel de comprensión lectora.

Se observa un patrón de comportamiento común en el uso-conocimiento de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas estudiadas, las distintas variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras, presentan mayor puntuación en el conocimiento-uso de la estrategia en los grupos, según va siendo mayor el nivel de comprensión lectora. Siendo este patrón de comportamiento más uniforme en las estrategias lectoras cognitivas que en las metacognitivas.

Lo cual nos lleva a poder confirmar, en estos caso la teoría expuesta por autores como Nisbert y Schucksmith, 1968, según los cuales los buenos lectores ó lectores con buena comprensión presentan alto nivel de conocimiento de estrategias lectoras.

En la Hipótesis 3, en los resultados obtenidos entre los alumnos que pertenecen a centros concertados y públicos, encontramos diferencias significativas en la comprensión lectora, sólo diferencias significativas dentro de las estrategias lectoras metacognitivas en una variable (un 8,3% de las variables estudiadas). En el caso del conocimiento-uso de estrategias de lectura cognitivas se encuentran diferencias significativas en seis variables lo que representa un 66,6% de las variables estudiadas.

En la Hipótesis 4, donde se estudia las posibles diferencias significativas entre las variables dependientes comprensión lectora, conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Metacognitivas, y conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Cognitivas según el sexo del alumno. Se presentan diferencias estadísticas en una variable metacognitiva (un 8,3% de las variables estudiadas) y en tres variables cognitivas (un 33,3%). Las variables que presentan diferencias significativas según el tipo de sexo, corresponden al sexo femenino.

En la Hipótesis 5, en la que se estudian si se encuentran diferencias estadísticamente significativas, en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas y en cada una de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas , según el periodo de nacimiento que presentan los alumnos. No se encuentra ninguna diferencia significativa en ninguna de las variables dependientes, lo cual lleva a aceptar todas las hipótesis nulas.

Por último a través de una regresión múltiple se ha localizado en el estudio las variables de conocimiento-uso que influyen de manera más significativa en la mejora de la comprensión lectora en la edad de estudio. Estas variables son la CEC5, CEC2, CEC1, CEM2 y CEM4.

Entre otros aspectos, este estudio presenta un impulso motivador para investigadores y docentes para seguir investigando, estudiando, aprendiendo y enseñando a leer a través de “realidades cercanas, objetivas, posibles y motivadoras” como son las estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas.

Resume la ingente información que hay sobre el objeto de estudio para poder acercar la teoría y la práctica a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos de 10 y 11 años.

Y recuerda la necesidad de continuar con la investigación sobre los conceptos investigados (estrategias de lectura, comprensión lectora), así como sobre la evaluación para poder conocer el estado en el que se encuentran desarrollados dichos conceptos en los docentes, los alumnos y en la metodología didáctica.

Reading Comprehension: Checking the knowledge and use of metacognitive and cognitive strategies in 5th year of elementary school.

1) Introduction

Given the rather poor results that Spanish students obtain in reading comprehension skills in PIRLS international evaluations (2001, 2006 and 2011) and PISA (2003, 2006, 2009, 2012), this study aims to highlight the importance of reading comprehension and reading strategies, giving a new approach to this subject today.

2) Research goals

Main goal

To study the concept of reading strategies as a tool to improve reading comprehension, the ability to understand, use and analyze written texts, in order to achieve not only the reader's goals, but also to develop his knowledge and potential, as well as facilitate his participation and integration in society.

Another aspect of this main goal is to identify the correlations between reading comprehension and the knowledge and use of reading strategies (by means of the studied variables), as well as identifying the studied variables with a higher influence on the variance of the reading comprehension variable and the performance of reading comprehension in the sample.

3) Participants

410 students in ages from 10 to 11 years who attend 5th grade at subsidized and public schools in metropolitan area of Madrid. The chosen area is one of middle-class socioeconomic level.

4) Measuring instruments

- ECL-2: Reading Comprehension Tests level -2 (Cruz, 2011).
- A questionnaire on theory and practice: prepared by twelve experts based on the ESCOLA scale (Jiménez, 2004).
- A practical card questionnaire, drawn up by twelve experts.

5) Study variables

- Dependent variables:

- Fifteen variables of the knowledge-use of various metacognitive reading strategies: CEM1, CEM2, CEM3, CEM4, CEM5, CEM6, CEM7, CEM8, CEM9, CEM10, CEM11, CEM12, CEM13, CEM14, and CEM15.
- Nine variables of the knowledge-use of various cognitive reading strategies: CEC1, CEC2, CEC3, CEC4, CEC5, CEC6, CEC7, CEC8 y CEC9.

- Independent variables:

- The reading comprehension, the type of school students attend (subsidized or public) student gender and birthdate within the school year.

6) Design

The design can be classified as an expostfacto correlational design.

7) Research hypothesis

-H1: There are statistically significant differences in the scores obtained by the students of the sample, in each of the fifteen knowledge-use variables of metacognitive reading strategies (CEM1 to CEM15) depending on the levels of reading comprehension (variable: ECL2_P) of the students.

-H2: There are statistically significant differences in scores obtained by the students of the sample, in each of the nine knowledge-use variables of cognitive reading strategies (CEC1 to CEC9), depending on the levels of reading comprehension (variable: ECL2_P) of the said students.

-H3: There are statistically significant differences in scores obtained by the students of the sample, in each of the knowledge-use variables of metacognitive reading strategies (from CEM1 to CEM15) and of knowledge-use of the cognitive reading strategies (from de CEC1 to CEC9), depending on the type of center -public or subsidized- of the students.

-H4: There are statistically significant differences in scores obtained by the students of the sample, in each of the knowledge-use variables of reading strategies (from CEM1 to CEM15) and of knowledge-use of reading strategies (from CEC1 to CEC9), depending on the gender of students.

-H5: There are statistically significant differences in scores obtained by the students of the sample, in each of the knowledge-use variables of reading strategies (from CEM1 to CEM15) and of the knowledge-use of reading strategies (from CEC1 to CEC9), depending on the birthdate of the students.

8) Results

In evaluating the knowledge-use of metacognitive and cognitive reading strategies, the results obtained have been low. Among the cognitive strategies the results obtained are also poor but more homogeneous than in the case of metacognitive strategies.

First, a Spearman correlation is performed. This correlation shows that there is a high correlation between reading comprehension and the mentioned variables: 80 % in the case of use- knowledge variables of metacognitive reading strategies, and 77.7 % in the case of use- knowledge variables of cognitive reading strategies.

Now, with the conclusions, we will be commenting on the results of each hypothesis.

9) Conclusions

In Hypothesis 1, there are statistically significant differences in reading comprehension level between groups (high, medium-high, medium, medium-low, low).

In the knowledge-use of metacognitive reading strategies, the difference in the strategy scores can be found in the groups that have a high level of reading comprehension and also a high strategy score, and the groups that have a low level of reading comprehension and a low score in the strategy.

In Hypothesis 2, there is a greater number of significant differences between groups in reading comprehension of cognitive strategies than in the case of knowledge of metacognitive reading strategies.

In the case of knowledge-use of cognitive reading strategies, we find significant differences between more groups, maintaining the correspondence profile by which a lower score in

knowledge-use of a strategy corresponds to a lower level of reading comprehension, and a higher scoring of knowledge-use of a strategy corresponds to a higher level of reading comprehension.

In Hypothesis 3, we find significant differences in reading comprehension. In a variable of metacognitive reading strategies (8.3% of the studied variables). In the case of knowledge-use of cognitive reading strategies there are significant differences in six variables representing 66.6 % of the studied variables.

In Hypothesis 4, there are statistical differences in the variables CEM7, CEC1, CEC4 and CEC5. Variables showing significant gender-related differences corresponded to females.

In Hypothesis 5, there is no significant difference in any of the dependent variables, which leads to accept all of the null hypothesis.

Finally, through a multiple regression in the study we have located the knowledge-use variables that affect most significantly the improvement of reading comprehension in the age-range of the study. These variables are the CEC5, CEC2, CEC1, CEM2 and CEM4.

The study provides incentives for further research, study, learning and teaching reading skills through "close, objective, possible and motivating realities" such as cognitive and metacognitive reading strategies.

It summarizes the vast information available on the study subject in order to draw theory and practice closer to teaching-learning for students ages 10 and 11 and provides a program for teaching-learning reading strategies at that age.

Finally, it recalls the need to continue research on the studied subjects (reading comprehension, reading skills, reading strategies) as well as on their evaluation, to know how well these concepts are developed among teachers, in students and in the teaching methodology.